

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório Final

A seleção de textos nas aulas de Português no 6.º ano do Ensino

Básico: aspetos e considerações didáticas no domínio da

Educação Literária

Inês Martins

Coimbra, 2017

Inês Bárbara Martins

A seleção de textos nas aulas de Português no 6.º ano do Ensino
Básico: aspetos e considerações didáticas no domínio da
Educação Literária

Relatório Final de Estágio de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino
Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação
de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio e
coorientação da Professora Doutora Ana Maria Albuquerque, Professora Doutora
Maria da Conceição Costa, Professora Doutora Maria de Fátima Neves e Professor
Mestre José Miguel Sacramento

Júri:

Presidente: Prof. Doutor Luís Mota

Arguente: Prof.^a Doutora Isabel Correia

Orientador: Prof. Doutor Pedro Balaus Custódio

Maio, 2017

Agradecimentos

O finalizar desta etapa marca o fim de um percurso importante na minha vida e ao mesmo tempo aproxima um futuro repleto de desafios. Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram de forma decisiva para a concretização deste momento.

Às professoras Ana Maria Albuquerque, Maria de Fátima Neves e Maria da Conceição Costa e aos professores José Miguel Sacramento e Pedro Balaus Custódio, agradeço a paciência, o apoio e o empenho demonstrado ao longo de toda a Prática Pedagógica, tanto a nível do 1.º, como a nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Um especial agradecimento ao professor Pedro Balaus Custódio pela orientação, pelo apoio e pela contante disponibilidade ao longo de todo o trabalho desenvolvido, mas sobretudo, por toda a confiança demonstrada e pelas palavras de incentivo. Obrigada professor, por nunca me deixar desistir! Agradeço ao professor Fernando Martins todo o envolvimento e toda a colaboração durante todo o processo estatístico que a presente investigação envolveu.

À minha colega, e amiga que Coimbra me deu, Ana Rita Neto, agradeço todo o apoio que me deste em cada momento, mas acima de tudo pelo companheirismo que nos uniu e nos ajudou a superar todos os desafios. Obrigada amiga por estares sempre a e do meu lado!

Aos professores da Escola Superior de Educação de Beja, que durante a Licenciatura transmitiram-me saberes importantíssimos que foram aplicados durante todo o meu percurso académico.

Agradeço à minha amiga Ana Catarina Correia, colega de Licenciatura, por todo o apoio e entajuda nos primeiros passos do meu percurso académico. Obrigada por me ajudares a crescer!

Aos meus pais, pelo apoio e pela dedicação incondicional, mas ainda mais por todos os esforços que fizeram para me permitir concretizar mais um sonho. Pais, devo-vos tudo!

Ao meu irmão, a pessoa mais importante da minha vida, quero dedicar-lhe todo este caminho, para lhe mostrar que por mais difícil que as coisas possam ser, conseguimos sempre ultrapassá-las e vale sempre a pena o esforço. Que a vida lhe proporcione tudo aquilo que deseja e que eu continue, orgulhosamente, a aplaudir as suas conquistas.

Ao Cristiano Costa, agradeço por ouvir todas as minhas inseguranças, por toda a transmissão de confiança e pela disponibilidade de me acompanhar sempre a Coimbra. Obrigada por tornares tudo com maior significado! Obrigada por estares!

Ao Bruno, à Marisa, ao Melo e à Sofia, os amigos que Coimbra me deu para a vida, agradeço todo o apoio, o carinho e as gargalhadas. Ao vosso lado sentia-me em casa.

A todos os que me ajudaram a ser quem sou e a chegar onde cheguei, muito Obrigada!

A seleção de textos nas aulas de Português no 6.º ano do Ensino Básico: aspetos e considerações didáticas no domínio da Educação Literária

Resumo: O presente relatório final foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e pretende, não só evidenciar de forma descritiva, investigativa e refletiva o percurso enquanto estagiária nas práticas supervisionadas em 1.º e 2.º CEB mas, também, apresentar um breve estudo realizado na área de Português, especificamente no domínio da Educação Literária, no 2.º CEB, relacionado com a pertinência das Obras e dos Textos Literários abordados no 6.º ano de escolaridade.

Posto isto, é de realçar que o presente documento se encontra dividido em três partes: Na primeira parte, é apresentada a Componente Investigativa que tem como propósito analisar a ênfase conferida ao domínio da Educação Literária, em contexto de sala de aula, através da pertinência das Obras Literárias e dos Textos Literários presentes no manual escolar, tendo por pressuposto as sugestões do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e do Plano Nacional de Leitura (PNL) e da análise dos dados recolhidos por questionário.

A segunda parte abrange o estágio desenvolvido em 1º CEB. Aí se descreve a organização das atividades, se caracteriza o contexto educativo, apresentam-se as experiências-chave vivenciadas, se fundamentam as estratégias pedagógicas implementadas e se reflete sobre todo o percurso neste nível de ensino.

A terceira parte, à semelhança da segunda, abrange os mesmos elementos, mas direcionados para o estágio desenvolvido em 2.º CEB. Contempla-se a fundamentação e a reflexão da prática pedagógica nas quatro áreas disciplinares: Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português.

Palavras-chave: Educação Literária; Obras e Textos Literários; Prática Pedagógica; Trabalho de/em Grupo; Envolvimento Parental.

Selection of literary texts in the sixth year of Elementary School: aspects and educational considerations in the field of Literary Education

Abstract: This final report was developed within the curricular units of Education Practical of 1st and 2nd Cycles of Elementary School and intends not only to present a descriptive, investigative and reflective course as trainee in the practices supervised in 1st and 2nd Cycles of Elementary School, but also present a brief study in the area of Portuguese Language, more specifically in the field of Literary Education, in the 2nd Cycles of Elementary School, related to the relevance of the works and literary texts addressed in the 6th grade.

Having said that, it should be noted that this document is divided in three parts:

In the first part, is presented to an investigative component that has as its purpose to analyse the emphasis given to the field of Literary Education, in the context of the classroom, through the relevance of literary works and literary texts present in the textbook, taking by assuming the suggestions of the Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico and the Plano Nacional de Leitura and analysis of the results collected by questionnaire.

The second part covers the stage developed in 1st Cycles of Elementary School. It describes the organization of activities, characterized the educational context, we present the experiences-key experienced, based the pedagogical strategies implemented and is reflected on the whole course at this level of education.

The third part, resemblance the second, covers the same elements, but directed to the stage developed in 2nd Cycles of Elementary School. Contemplate the reasoning and reflection on the pedagogical practice in four subject areas: Natural Sciences, History and Geography of Portugal, Mathematics and Portuguese Language.

Keywords: Literary Education, Literary Works and Texts, Pedagogical Practices, Group Work, Parental Involvement.

Índice

PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA	7
Capítulo I – Problemática	9
1.1. Contexto do Problema	9
1.2. Pertinência do Estudo	10
1.4. Objetivos do Estudo	11
Capítulo II – Enquadramento Teórico-Conceptual	11
Capítulo III – Quadro Metodológico	17
3.1. Amostra	19
3.2. Instrumentos	23
3.3. Variáveis	24
3.4. Aspetos Éticos da Investigadora	25
3.5. Danos e Privacidade	25
3.6. Recolha de Dados	25
3.7. Procedimentos Estatísticos	26
Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados	27
4.1. Apresentação dos Resultados	27
4.2. Discussão dos Resultados	47
Capítulo V – Conclusões, Limitações do Estudo e Perspetivas Futuras	49
5.1. Conclusões	49
5.2. Limitações do Estudo	50
5.3. Perspetivas Futuras	50
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	53
Capítulo VI - Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico	55
Capítulo VII – Caracterização do Contexto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico	59
7.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas	59
7.2. Caracterização da Escola	60
7.3. Caracterização da Turma e a Organização do Trabalho Pedagógico	62
Capítulo VIII – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	66
8.1. Fundamentação orientada das Práticas Pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	66

8.2. Experiências – Chave: Reflexões sobre a Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	70
Capítulo IX – Reflexão em torno do meu percurso formativo	81
PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	85
Capítulo X – Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico	87
Capítulo XI – Caracterização do Contexto de Intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico	89
11.1. Caracterização do Agrupamento e da Escola.....	89
11.2. Caracterização das Turmas	90
Capítulo XII – Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	93
12.1. Ciências Naturais	93
12.2. História e Geografia de Portugal.....	102
12.3. Matemática.....	111
12.4. Português	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
BIBLIOGRAFIA.....	137
Bibliografia.....	139
APÊNDICES	147
ANEXOS.....	209

Índice de Abreviaturas

ABRP – Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas;
AE – Apoio Educativo;
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular;
AFD – Atividade Física e Desportiva;
ALA – Atividade Lúdica e de Animação;
BE – Biblioteca Escolar
CASPAE – Centro Social de Pais e Amigos da Escola n.º 10 – Instituição Particular de Solidariedade Social;
CEB – Ciclo do Ensino Básico;
EB – Ensino Básico;
ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra;
HGP – História e Geografia de Portugal;
NEE – Necessidades Educativas Especiais;
PMCMEB – Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico;
PNL – Plano Nacional de Leitura;
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação.

Índice de Quadros

Quadro 1 – Conhecimentos de um professor de matemática para ensinar.

Índice de Figuras

Figura 1 – Tarefa: A Livraria do Sr. Melo;
Figura 2 – Problema: Calcular a área de um retângulo;
Figura 3 – Problema: As cores do arco-íris;
Figura 4 – Jogo de exploração: Dominó de Áreas.

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Verificação dos livros preferidos da amostra;
Tabela 2 – Identificação dos Guiões de Leitura Diálogos | Português 5.º ano;
Tabela 3 – Verificação das obras presentes na questão 16 do questionário;

Tabela 4 – Identificação dos Guiões de Leitura Diálogos | Português 6.º ano;

Tabela 5 – Verificação das obras presentes na questão 17 do questionário.

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idade;

Gráfico 2 – Sexo;

Gráfico 3 – Relação Idade-Sexo;

Gráfico 4 – Local de Residência;

Gráfico 5 – Conhecimento do termo *literatura*;

Gráfico 6 – *Literatura* como arte de criar e compor textos;

Gráfico 7 – Género textual preferido;

Gráfico 8 – Livros favoritos agrupados por géneros literários;

Gráfico 9 – Livros favoritos da Amostra;

Gráfico 10 – Autores favoritos da Amostra;

Gráfico 11 – Coleções favoritas da Amostra;

Gráfico 12 – Seleção dos livros;

Gráfico 13 – Partilha da leitura autónoma de um livro;

Gráfico 14 – Partilha da experiência da leitura autónoma;

Gráfico 15 – Identificação do logótipo **LER⁺**;

Gráfico 16 – Observação do logótipo **LER⁺**;

Gráfico 17 – Significado da sigla PNL;

Gráfico 18 – Representação da sigla PNL;

Gráfico 19 – Conhecimento do PNL;

Gráfico 20 – Distinção dos géneros literários;

Gráfico 21 – Referência ao(à) autor(a);

Gráfico 22 – Apresentação do(a) autor(a);

Gráfico 23 – Obra(s) estudada(s) no 5.º ano;

Gráfico 24 – Obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 6.º ano;

Gráfico 25 – Conhecimento da(s) obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 6.º ano.

Índice de Apêndices

Apêndice I – Questionário: Educação Literária;

Apêndice II – Carta aos Encarregados de Educação;

Apêndice III – Carta de autorização para a implementação dos Pré-Testes;

Apêndice IV – Carta ao Agrupamento de Escolas e, respetiva, autorização;

Apêndice V – Organização, em tabelas, dos resultados obtidos nos questionários;

Apêndice VI – Verificação dos livros preferidos da amostra (completo);

Apêndice VII – Análise dos textos literários presentes no manual escolar *Diálogos* | Português 6.º ano.

Índice de Anexos

Anexo I – Comboio das Letras;

Anexo II – Caixinha *As Palavras que eu já sei...*;

Anexo III – Loto das Palavras;

Anexo IV – Colar de Contas;

Anexo V – Mapa de Conceitos: *Reprodução*;

Anexo VI – Atividade Experimental *Qual a influência dos fatores abióticos nas Plantas*;

Anexo VII – Jogo *Quem quer ser um ás das Ciências Naturais?*;

Anexo VIII – Folha de respostas ao Jogo *Quem quer ser um ás das Ciências Naturais?*;

Anexo IX – Guião de exploração do audiovisual *Memórias da Prisão Política*;

Anexo X – Mapa de Conceitos *O Estado Novo*;

Anexo XI – Ficha de Trabalho *Biografia de Salazar*;

Anexo XII – Jogo *Quem quer ser um ás da História e Geografia de Portugal?*;

Anexo XIII – Folha de respostas ao Jogo *Quem quer ser um ás da História e Geografia de Portugal?*;

Anexo XIV – Certificado de Participação no Jogo *Quem quer ser um ás da História e Geografia de Portugal?*;

Anexo XV – Proposta de Produção Escrita;

Anexo XVI – Jogo *Recorda!*.

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório final surge no desfecho de mais uma etapa, a conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, que numa primeira fase apresenta uma breve componente investigativa no âmbito da área de Português e numa segunda e terceira fases relata de forma sintetizada toda a experiência vivenciada e adquirida nos estágios realizados.

A turma do 1.º ano, de uma Escola Básica do Agrupamento de Escolas de Coimbra, em que teve lugar a prática pedagógica no 1.º CEB integrou três estagiárias, no período de vinte e sete de outubro de dois mil e catorze a vinte e sete de janeiro de dois mil e quinze, tendo a duração de nove semanas.

A prática pedagógica de 2.º CEB teve lugar numa Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, sendo esta a escola sede de um Agrupamento de Escolas de Coimbra. O grupo de estágio composto por duas estagiárias, lecionou em turmas de 5.º e 6.º anos. Nas disciplinas de Ciências Naturais e Matemática, numa turma de 5.º ano e em duas turmas de 6.º ano, nas disciplinas de História e Geografia de Portugal (uma turma) e Português (outra turma). A intervenção pedagógica decorreu ao longo de onze semanas, tendo início no dia dois de março de dois mil e quinze e término a vinte e nove de maio do mesmo ano.

Pertinente será realçar, que ambos os estágios foram desenvolvidos em escolas de ensino público, pertencentes ao mesmo Agrupamento de Escolas, como foi mencionado anteriormente. Acrescento ainda que o período interventivo, tanto no 1.º CEB, como no 2.º CEB, foi acompanhado e orientado sempre por professores bastante experientes que me apoiaram em cada momento e ajudaram-me a refletir acerca das metodologias utilizadas e como melhorá-las, de modo a proporcionar um bom ambiente de ensino e de aprendizagem.

A Parte I, designada por Componente Investigativa, centrou-se no domínio da Educação Literária, domínio integrante no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, p. 19). Para a concretização desta breve investigação, foi feita uma revisão de literatura relacionada com o tema em questão; implementada uma metodologia qualitativa (descritiva), tendo como recurso a interpretação de respostas obtidas em Questionários compostos por dezoito questões, aplicados a alunos do 6.º ano de escolaridade do 2.º

CEB, de uma escola de educação pública de Coimbra; e a análise da influência que as Listagens propostas pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e pelo Plano Nacional de Leitura, têm na composição de um manual escolar proposto para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB. Ainda nesta primeira parte é contextualizada a problemática em estudo e a sua pertinência e expostos os objetivos, e numa fase *à posteriori*, apresentados e analisados os resultados, que permitirão retirar algumas conclusões.

Porquê a área de Português? A resposta é simples. O Português, pelo simples facto de ser uma área pela qual revelo particular entusiasmo e que para além de um domínio nuclear, é a nossa língua materna. E porquê este tema? Pela razão de que, na minha perspetiva, não existem ainda estudos variados e amplos em torno do domínio da Educação Literária na escola, e portanto, quero desta forma singela, contribuir para posteriores estudos realizados nesta área. Por conseguinte, a vontade de compreender como a Educação Literária é aplicada e desenvolvida em contexto escolar, tendo a perfeita noção de que este domínio surge em qualquer aula de Português, quer seja de forma implícita ou explícita.

Para além da componente investigativa, o presente relatório, tal como foi mencionado anteriormente abarca ainda o resultado de todo o percurso da prática pedagógica, bem como a fundamentação e a reflexão de toda a experiência vivenciada nos diferentes contextos de intervenção pedagógica no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Segue-se a Parte II que apenas diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB e contempla a Caracterização do contexto educativo, a fundamentação das práticas, a exposição de duas Experiências-chave, intituladas por *O envolvimento parental: o tesouro para aprender a viver juntos e com os outros* e *O Trabalho de e em Grupo: o complemento para aprender a viver juntos e com os outros* e por fim, a reflexão de todo o percurso.

A Parte III, relativa à Prática de Ensino Supervisionada em 2.º CEB, assemelha-se ao capítulo anterior, pois tal como na Parte II é caracterizado todo o contexto educativo; aqui também o é, com a ligeira diferença de que em vez de apresentada uma turma, são descritas as três turmas. Houve também a necessidade de elaborar separadamente a fundamentação e a reflexão da prática de cada disciplina,

uma vez que, o ensino no 2.º CEB é caracterizado pela pluridocência, e tal como as áreas curriculares são distintas entre si, os docentes e as metodologias também o são.

PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA

Parte I – Componente Investigativa

A *Parte I*, referente à Investigação, é composta por cinco capítulos. Em cada um deles, são abrangidos diversos parâmetros. Sendo assim no:

Capítulo I – Problemática, apresenta-se o Contexto do Problema; clarifica-se a Pertinência do Estudo; define-se o Problema; e enumeram-se os Objetivos.

Capítulo II – Enquadramento Teórico-Conceptual, fundamenta-se a escolha da Metodologia de Investigação, tendo como referência um leque variado de referências sobre o tema, que são alicerces desta Componente Investigativa.

Capítulo III – Quadro Metodológico, evidencia-se a Amostra e os Aspetos Éticos da mesma; define-se a Metodologia, clarificam-se os Instrumentos utilizados; definem-se as Variáveis; salientam-se os Aspetos Éticos da Investigadora; explicam-se os Danos e a Privacidade; expõem-se os Procedimentos da Recolha de Dados; e determina-se o Tratamento dos Dados.

Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados, apresentam-se e analisam-se os Resultados; e discutem-se os mesmos.

Capítulo V – Conclusões, Limitações do Estudo e Perspetivas Futuras, explicitam-se as Conclusões; esclarecem-se as Limitações do Estudo e ressaltam-se as Perspetivas Futuras.

Capítulo I – Problemática

1.1. Contexto do Problema

O problema explícito nesta Investigação, relacionada com a disciplina de Português, tem como primeira finalidade constatar qual a ênfase dado ao domínio da Educação Literária, em contexto de sala de aula, quer implicitamente, quer explicitamente. Como segunda finalidade, o Estudo pretende analisar qual a influência que a Lista de Obras e Textos para a Educação Literária – 6.º ano, presente no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Maio de 2015) e as Listas de Livros Recomendados de Leitura Orientada e de Leitura Autónoma sugerida pelo Plano Nacional de Leitura (2015) tem na eleição da(s) Obra(s) Literária(s) e/ou

do(s) Texto(s) Literário(s) presentes no Manual Escolar do 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico, *Diálogos / Português 6.º ano* (Costa & Mendonça, 2015)¹.

A escolha particular pelo tema e domínio da Educação Literária surgiu a partir da observação e experiência adquirida ao longo do Estágio Curricular em que intervim. Momentos em que me apercebi que o domínio da Educação Literária, de uma forma implícita, estava sempre presente em contexto de sala de aula na turma do 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico, suscitando assim o meu desejo em compreender qual o papel e a influência deste domínio numa aula de Português.

1.2. Pertinência do Estudo

A Educação Literária envolve uma área vasta de conhecimentos que abrange o conhecimento do termo Literatura, a descodificação de um género literário, entre outros aspetos.

A presente investigação pretende clarificar algumas conceções relacionadas com o campo da Literatura e com o domínio da Educação Literária, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, propriamente no 6.º ano de escolaridade. Desta forma, averiguou-se se os alunos de duas turmas, do referido ano de escolaridade descodificam e compreendem alguns conceitos relacionados com este domínio, e para além disto, o Estudo também pretende conhecer quais as práticas utilizadas em contexto escolar, para alcançar alguns dos objetivos propostos pelo domínio da Educação Literária. Para tal efeito, foi formulado um Questionário (Apêndice I), composto por seis capítulos, com temas referentes à Educação Literária e ao que ela abrange.

Atualmente, a maior parte dos Manuais Escolares de Português, integram Textos Literários, propostos pelas Listas de Leitura, tanto do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, como do Plano Nacional de Leitura. Com o propósito de verificar a influência destes dois documentos na seleção de Textos que integram o Manual Escolar *Diálogos / Português 6.º ano*, foi feita uma análise, tendo como suporte de avaliação, a pertença dos Textos ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e/ou ao Plano Nacional de Leitura.

¹ O Manual Escolar *Diálogos / Português 6.º ano* foi adotado, no ano letivo 2015/2016, pelo Agrupamento de Escolas, onde se realizou o Estudo.

1.3. Definição do Problema

Esta Investigação tem como objetivo responder a duas grandes questões:

1. *Será que os alunos do 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico de duas turmas de uma Escola num Agrupamento de Coimbra conhecem e compreendem a Educação Literária e os conceitos que lhes estão implícitos?*

2. *Será que os Textos Literários que enquadram o Manual Escolar do 6.º ano utilizado no presente ano letivo, e as Obras Literárias propostas ao longo do ano letivo pertencem à Lista de Obras e Textos para a Educação Literária sugerida pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e às Listas de Leitura Orientada ou Autónoma propostas pelas Listas do Plano Nacional de Leitura?*

1.4. Objetivos do Estudo

A presente investigação tem como objetivo principal avaliar a pertinência do domínio da Educação Literária em alunos do sexto ano de escolaridade do 2.º CEB.

Face ao exposto, pretendo analisar outros aspetos, nomeadamente:

1. Analisar se a Amostra conhece e compreende o significado de literatura;
2. Analisar qual o género textual preferido da Amostra;
3. Analisar como é feita a seleção dos livros por parte da Amostra;
4. Analisar se a Amostra identifica o logótipo **LER⁺**;
5. Analisar se a Amostra conhece e compreende o significado da sigla PNL;
6. Analisar como é introduzida a Obra Literária e/ou o Texto Literário em contexto de sala de aula;
7. Analisar se as Obras Literárias e/ou os Textos Literários abordados nas aulas de Português, são propostos pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e/ou pelo Plano Nacional de Leitura.

Capítulo II – Enquadramento Teórico-Conceptual

Literatura deriva historicamente, do lexema latino *literatura*, (...) derivado do radical *littera*, que quer dizer letra, carácter alfabético e que significa saber relativo à arte de escrever e ler (...) [e do radical] *litteratus* – lexema donde procedem, por via popular, *letrado*, e por via erudita, *literato* que quer dizer aquele que sabia desenhar e

decifrar as letras e traduzido do grego significa *grammatikee*, que quer dizer gramática. (Silva, 1984, pp. 1-2)

O termo Literatura assume diversos conceitos. Numa primeira perspetiva pode ser entendida como *a arte da linguagem escrita*, que explora todas as potencialidades de comunicação e expressão e é capaz de transpor limites de tempo e de espaço; ou numa segunda perspetiva pode ser considerada como um conjunto das obras literárias de um país ou de uma época, designado por *cânone literário*. Por outro lado, e para além da arte, a Literatura é considerada como a disciplina que estuda as obras, os temas e os autores literários.

A Literatura Portuguesa evoluiu ao longo de quatro épocas: Época Medieval, Época Clássica, Época Moderna e Época Contemporânea, tendo sido cada época, iniciada e finalizada por acontecimentos marcantes na História.

A Época Medieval teve início no século XII, momento em que se fundou Portugal, até ao Século XVI, período dos Descobrimentos. A Época Medieval dividiu-se em dois períodos: Primeiro Período (1196-1385), dos Trovadores e dos Tradutores Alcobacenses e Segundo Período (1385-1527), dos Poetas Palacianos e Cronistas.

Antes do século XV, da imprensa e da expansão da leitura para fora dos palácios e dos mosteiros, “as [poucas] crianças que tinham o privilégio de aceder aos livros deparavam-se com obras pedagógicas de grande didatismo, livros de ensino de bons costumes, (...), ou livros de contos populares tradicionais, (...) não concebidos para um público infantil” (Sobrinho, 2000, p. 9).

Em 1450, Gutenberg criou a imprensa, e com esta descoberta “fez chegar a um público mais vasto a cultura e o saber através do livro” (Sobrinho, 2000, p. 10).

A segunda época da Literatura Portuguesa, nomeadamente, a Época Clássica, teve início com os Descobrimentos, no século XVI e terminou no Século XIX, século marcado pela Revolução Francesa e pelas Invasões. A Época Clássica foi preenchida por três períodos: Primeiro Período (1527-1580), Renascimento; Segundo Período (1580-1756), Barroco; e Terceiro Período (1756-1825), Neoclassicismo.

Segundo Sobrinho (2000), “O Renascimento originou uma grande mudança (...). A leitura chega a camadas sociais que antes não a dominavam e surgem os primeiros êxitos editoriais” (p. 11).

Em 1549, “Fazem-se múltiplas adaptações (...); e surgem as novas edições dos clássicos latinos e, a partir de 1611, versões autorizadas da Bíblia”. De 1484 a 1814 “As fábulas da antiguidade, (...), são recuperadas e têm novas traduções (...)” (Sobrinho, 2000, p. 12). Em 1658 edita-se o primeiro livro ilustrado, escrito especialmente para crianças: o *Orbis Sensualium Pictus* ou *Orbis Pictus*. No século XVIII, aparece a primeira revista concebida para crianças e surgem as primeiras obras (Sobrinho, 2000).

Em “1691 pode considerar-se a data a partir da qual se pode falar do nascimento de uma autêntica literatura para a infância e juventude” (Sobrinho, 2000, p. 13). Ano em que surgiram os famosos *Contos de Perrault* que reuniram alguns dos tradicionais relatos populares franceses e deram origem a personagens como a Bela Adormecida, o Gato das Botas, o Capuchinho Vermelho, a Cinderela, etc. (Sobrinho, 2000). Entre 1812 e 1822, “Os irmãos Grimm tornaram-se os mais famosos graças aos seus *Contos*”. (Sobrinho, 2000, p. 15)

A Época Moderna, a terceira Época da Literatura Portuguesa, ocorreu entre o século XIX, meados de 1825, e o Século XX, 2.ª Guerra Mundial, também marcada por três períodos: Primeiro Período (1825-1865/1871), Romantismo; Segundo Período (1865/1871-1900), Do Realismo ao Simbolismo; e Terceiro Período (1900-1945), Modernismo. Em 1835, Hans Christian Andersen escreveu *Contos para crianças* e obteve tal êxito que, até à sua morte, continuou a publicar novos volumes (Sobrinho, 2000).

Em Portugal, em 1882, Francisco Adolfo Coelho publica, na Biblioteca de Educação Popular, *Contos nacionais para crianças* e em 1883, *Jogos e rimas infantis*, recolhidos da tradição oral. (Sobrinho, 2000)

A partir deste momento, a literatura infantil adquire autonomia e os autores começam a ter em atenção a psicologia e as vivências dos seus jovens leitores, e a criança é cada vez mais protagonista das narrativas. (Sobrinho, 2000)

Por fim, a Época Contemporânea, iniciada no século XX que se mantém até aos nossos dias.

Em Portugal, “o interesse pela literatura infantil conhece um novo impulso a partir da revolução de 1975, com a democratização do ensino e a liberdade de circulação das ideias, assiste-se a um aumento da produção de obras destinadas à

infância e à juventude e assim a um crescimento do público leitor.” (Sobrinho, 2000, pp. 20-21)

Mas afinal *como se ensina Literatura*?

Ensinar Literatura começará sempre por ensinar a ler e a incutir o desejo de ler.

O ensino da literatura na instrução secundária em Portugal sofreu algumas alterações na década de noventa, relativamente a um período anterior onde a sua importância pontuava grandemente no seio do currículo de língua materna. Custódio (2003), descreve tal facto e evidência os motivos subjacentes a essas mudanças:

A cultura literária sofre um sério revés porque deixa de constituir um suporte autorizado para a prossecução de muitas dessas finalidades. As disciplinas de raiz científica e tecnológica sobressaem nas arquiteturas curriculares, por se acreditar que elas podem calibrar, de modo mais preciso, as funções de igualdade de oportunidades no ensino e, além disso, responderem mais solicitamente aos grandes desafios da contemporaneidade, ao avanço científico e às necessidades pragmatistas que emergem das novas conjunturas sociais. A elitização da literatura e a desagregação contemporânea do cânone literário escolar traduzem, também, a fragmentação do papel do texto literário noutros níveis de ensino e comprovam a mudança de um paradigma cultural, que deixou de estar centrado na transmissão cultural de um legado. (p. 489)

É em 2009, com o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março desse ano, que se verifica uma maior preocupação com a abordagem da Literatura em sala de aula, uma vez que, “reclamaram uma presença efetiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como *casos tipológicos* a par de outros com muito menor densidade cultural.” (Reis, et al., 2009, p. 5)

Seguindo esta ideia, e com o propósito de integrar a Literatura no Currículo, o novo Programa e Metas Curriculares de Português definidas pelo Ministério da Educação, decidiram incluir o domínio da Educação Literária, em janeiro de 2014.

Nos objetivos do Programa e das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, a Educação Literária “pretende desenvolver aspetos que se referem ao desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e de partilha dum património literário nacional e internacional.” (Redes, 2015)

Os autores do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) afirmam que

No domínio da Educação Literária, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, prossegue o estudo de obras significativas, adequadas a esta faixa etária, no sentido, sobretudo, de que os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora, nomeadamente em torno dos géneros e textos eleitos, como fábulas, lendas, contos. Inicia-se formalmente neste Ciclo uma análise gradual dos recursos expressivos, bem como de textos literários com uma maior densificação temática. (p. 19)

Com o propósito de esclarecer quais as Obras e os Textos Literários a estudar, tanto o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, como o Plano Nacional de Leitura definiram um conjunto concreto de livros, que durante um determinado período de tempo ou de ano de escolaridade deverão ser lidos por todos os alunos, concretizando-se “num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.” (Leitura, Plano Nacional de, 2016)

O Plano Nacional de Leitura

é uma iniciativa governamental que reúne um conjunto de atividades com o objetivo de elevar os níveis de literacia dos portugueses. Uma das iniciativas passa precisamente pela indicação dos livros cuja leitura é recomendada para o alcance desse objetivo, pelo que, nesse sentido, alguns títulos acabam por fazer parte das obras indicadas [também] no Programa e Metas Curriculares. (Porto Editora, 2016)

Para além deste objetivo, de igual forma, o Plano Nacional de Leitura tenta

Elevar os níveis de literacia dos portugueses, permitindo criar condições para que (...) possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, [para que também] possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura. (Leitura, Plano Nacional de, 2016)

O rigor que a escolha de obras para leitura infantil e juvenil exige levou o Plano Nacional de Leitura

A formar um grupo de trabalho, constituído por especialistas, destinado à elaboração de listas [...] de leituras orientada e/ou autónoma.” Desta

forma, os especialistas selecionam “um corpus que considera[m] adequado aos diferentes níveis de competência e interesses da massa leitora [...]. Assim, foram tidos em conta [como critérios de seleção] a qualidade estética das obras, o rigor da tradução e a revisão gráfica da edição. (Leitura, Plano Nacional de , 2016)

Segundo Reis (2009),

O corpus textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros. (p. 64)

Nos dias de hoje, “O cânone (...) incorpora uma série de modelos cuja evidência paradigmática se reporta ao longo dos sucessivos tempos históricos e se impõe à mentalidade e à sensibilidade coletiva.” (Moura, 2012) Neste momento, como “tendência atual, o grande foco de atração são as narrativas da fantasia e da realidade.” (Sobrino, 2000, p. 22)

As listas do Plano Nacional de Leitura “Foram organizadas (...), seguindo um critério de progressão para permitir melhor ajustamento às reais possibilidades de trabalho e apoiar os professores quando avaliam a progressão dos seus alunos.” (Leitura, Plano Nacional de, s. d., p. 4) Como tal, para o 2.º Ciclo do Ensino Básico,

Foram consideradas: obras narrativas, líricas e dramáticas, de complexidade progressiva, que ofereçam uma leitura literária; obras clássicas de leitura infantil e juvenil, assim como narrativas provindas do património tradicional; livros de natureza informativa marcados pelo rigor e adequação ao público infantil e juvenil; livros que, pelo seu conteúdo, possam ir ao encontro de projetos definidos em ambiente escolar ou similar.” (Leitura, Plano Nacional de , 2016)

As listas de livros recomendados para a leitura orientada na sala de aula devem ser organizadas por graus de dificuldade e compete aos professores verificar qual o grau de dificuldade que melhor se ajusta ao patamar de leitura em que se encontra a sua turma.

O professor ao selecionar um livro para ler e abordá-lo em sala de aula deve: procurar conhecer bem, os níveis de leitura da sua turma, bem como as suas características; conhecer as leituras anteriores dos alunos, para evitar que releiam obras que já conhecem e para conseguir uma progressão gradual; identificar o nível de leitura

(complexidade dos textos e dimensão das obras que já conseguem ler) dos alunos; a apetência por atividades relacionadas com a leitura e os temas de interesse; ter “como referência as listas de livros recomendadas para o ano de escolaridade com o qual trabalha; programar a leitura orientada e as atividades centradas nas obras escolhidas, ao longo de todo o ano letivo”, para poder definir um percurso motivante e ascendente para os seus alunos. (Leitura, Plano Nacional de, s. d., p. 4)

É importante que o professor proporcione “o contacto com grande diversidade de obras, para que os(as) alunos(as) conheçam ao longo do ano vários autores, vários estilos, muitos temas [e] ilustradores diferentes.” Cada professor devia “trabalhar no mínimo um autor diferente por trimestre.” (Leitura, Plano Nacional de, s. d., p. 5)

Apesar das propostas de Leitura, sugeridas pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e pelo Plano Nacional de Leitura, o professor tem autonomia para “gerir, de acordo com as particularidades e especificidades do(s) contexto(s) de aprendizagem que lidera, as leituras que (...) considerar mais oportunas e adequadas.” (Reis C. , 2009, p. 105)

No entanto, é essencial que o professor promova

O contacto com diferentes géneros literários, uma vez que, possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou com aquele género. (Reis C. , 2009, p. 64)

Em suma, “A perspetiva literária aparece em todos os “domínios”. Na leitura, por exemplo, faz-se referência ao património literário e na gramática e no vocabulário, referem-se os conceitos necessários para *falar de literatura*. Portanto, há uma perspetiva literária em todos os domínios da atividade linguística humana.” (Redes, 2015)

Capítulo III – Quadro Metodológico

Em qualquer processo de investigação, o investigador deve explicar em detalhe os princípios metodológicos e os métodos a utilizar ao longo do decorrer do Estudo. (Santos M. d., 2002)

A Metodologia eleita tendo em conta o objetivo do estudo, assenta sob o paradigma qualitativo, pois esta metodologia permite descrever situações, dividir os

dados recolhidos por categorias e interpretar esses mesmos dados com base em fundamentos teóricos e sob a perspetiva pessoal do investigador (Wolcott, 1994). O termo qualitativo implica, ainda “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa” (Chizzotti, 2003, p. 221). Desta forma, um estudo qualitativo valoriza a qualidade socialmente construída da realidade, num quadro construtivista, a relação íntima entre o investigador e o objeto de estudo e os constrangimentos situacionais que enformam a investigação (Denzin & Lincoln, 2000).

A Investigação Qualitativa apresenta cinco caraterísticas fundamentais, contudo, destacam-se apenas três: a) a fonte dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses dados; b) os dados que o investigador recolhe são, essencialmente, de carácter descritivo e; c) o investigador interessa-se, principalmente, em compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (Bogdan & Biklen, 1994)

No âmbito da investigação qualitativa, o investigador estuda os fenómenos no seu contexto natural, procurando interpretar esses fenómenos, em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. Requer assim a recolha de materiais que descrevem momentos da vida dos indivíduos, que são interpretados na tentativa de aumentar a compreensão sobre o alvo de estudo. (Denzin & Lincoln, 2000)

Todavia, a investigação qualitativa possui algumas limitações, sendo a mais visível, a impossibilidade da generalização dos dados, já que, não se pode, a partir da análise de alguns casos, generalizar os resultados para toda a população.

Na investigação qualitativa, existem três formas para recolher a informação pretendida, a partir da análise documental, do inquérito escrito ou questionário e do inquérito oral ou entrevista. (Tuckman, 1978)

Para a recolha de informação, o Estudo teve por base um questionário. Um questionário, segundo Campenhoudt (1992), consiste

Em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representantes de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de

um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (p. 190)

O questionário foi organizado em seis capítulos, nomeadamente: I – Dados relativos aos alunos; II – Significado de *literatura*; III – Preferências dos alunos; IV – O *PNL* como iniciativa para a promoção da Leitura; V – A introdução do texto literário em contexto escolar; e VI – A seleção dos textos literários nas aulas de Português.

A escolha do Questionário, como instrumento de recolha de dados, deveu-se ao facto de estes alunos, possuírem competências de leitura e interpretação e sobretudo capacidade e autonomia para responderem ao solicitado.

Concluído o processo de recolha da informação, procedeu-se a todo o tratamento de dados, recorrendo assim ao ramo da Matemática que é a Estatística, uma “ferramenta fundamental para a análise e interpretação de dados, e em particular para a elaboração de conclusões fundamentadas a partir da análise desses dados.” (Marôco, 2011, p. ix)

Como forma de analisar os dados obtidos no Questionário, a informação recolhida foi tratada no *Microsoft Excel 2013* que é “uma folha de cálculo cujas principais características se direcionam para: [a] construção e consulta de listas de dados, [e] posteriormente para a criação de gráficos (...)”. (Sousa, 2001, p. 167)

A “representação gráfica de resultados tem como objetivo principal a visualização de características da variável em estudo na amostra, (...), de forma simples e de fácil aquisição mental.” (Marôco, 2011, p. 27)

Acrescenta-se que o conteúdo do Manual Escolar Diálogos | Português 6.º ano (Costa & Mendonça, 2015) (Apêndice II) foi analisado, com o objetivo de verificar a influência que as Listagens propostas pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e pelo Plano Nacional de Leitura têm na construção deste instrumento.

3.1. Amostra

Pinto (2012) define sucintamente amostra como “um subconjunto de indivíduos da população-alvo” (p. 24). Acrescenta ainda que “qualquer amostra deverá representar o melhor possível a população” (p. 165). Contudo, refere que “(...) a

amostra só tem utilidade prática se tiver a capacidade de representar a população de onde foi extraída” (p. 165).

O método de amostragem utilizado nesta Investigação, não respeitou o conceito de aleatoriedade, como tal a amostra é considerada não aleatória, pois “neste tipo de amostragem a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos”. Marôco (2011) afirma que “O problema com este tipo de amostras é que estas podem, ou não, ser representativas da população em estudo” (p. 11). O tipo de amostragem não aleatória, considerada neste estudo é a amostragem objetiva, já que “Este tipo de amostra é constituído com um determinado objetivo”, nomeadamente “o acesso rápido a subgrupos restritos que serão mais recetivos aos objetivos do estudo” (Marôco, 2011, p. 11).

A amostra engloba um grupo de cinquenta e dois alunos que frequentam o sexto ano de escolaridade, numa Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, na zona de Coimbra.

Através de uma conversa informal com a Professora Cooperante, foram disponibilizados alguns dados relativos a todos os elementos que compõem a amostra, sendo agrupados e apresentados sob a forma de gráficos, apresentados de seguida:

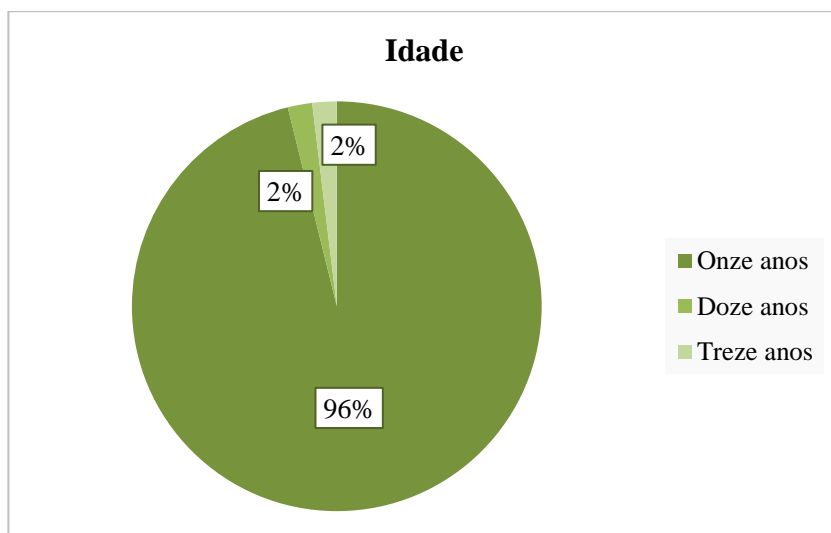


Gráfico 1 – Idade.

A faixa etária dos alunos varia entre os onze anos e os treze anos. Das cinquenta e duas crianças: cinquenta têm onze anos de idade (96%), uma tem doze anos (2%) e uma tem treze anos (2%).

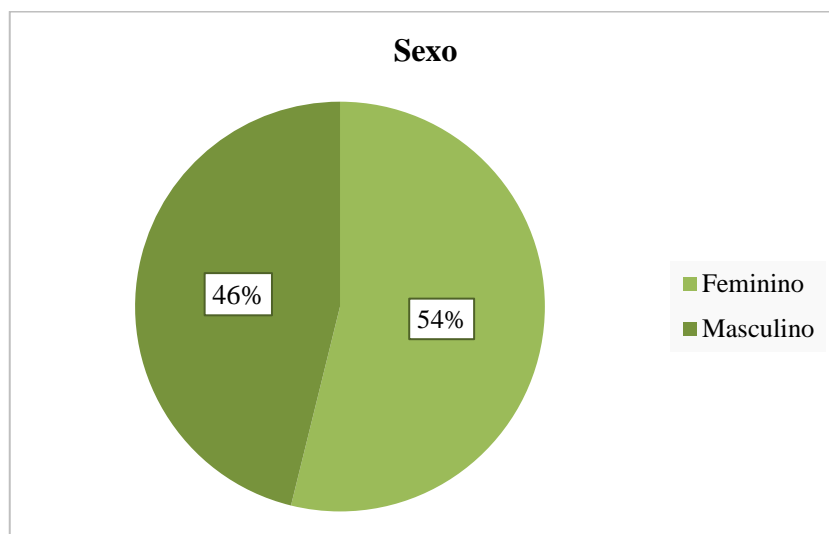


Gráfico 2 – Sexo.

Relativamente ao sexo dos alunos, vinte e oito são do sexo feminino, correspondendo a uma percentagem de 54% e vinte e quatro são do sexo masculino, que perfaz a totalidade, com mais 46%. É importante salientar que o sexo da amostra é uniforme, já que a discrepância é apenas de 8%, tal como mostra o gráfico.

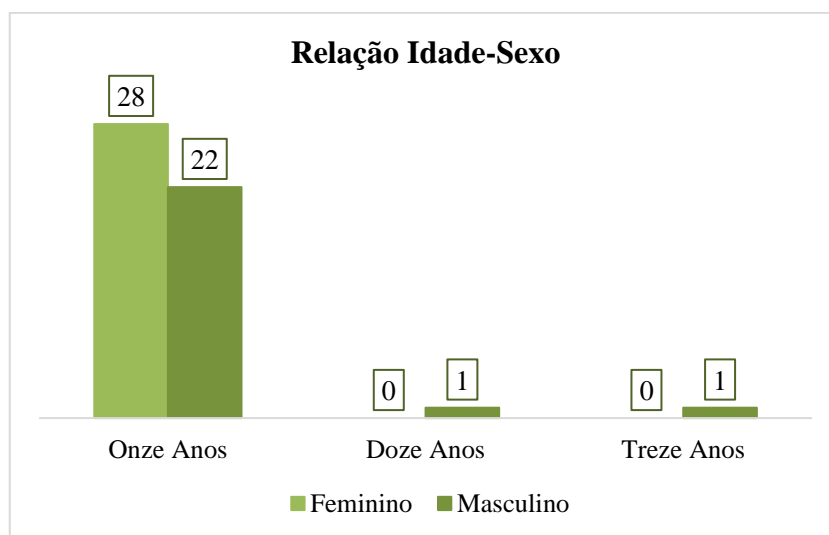


Gráfico 3 – Relação Idade-Sexo.

Relacionando as duas variáveis, sexo e idade, traduz-se, portanto que das cinquenta crianças com onze anos de idade, vinte e oito são do sexo feminino e vinte e duas são do sexo masculino; a única criança com doze anos de idade é do sexo masculino; e por fim, a criança de treze anos de idade, é também do sexo masculino.

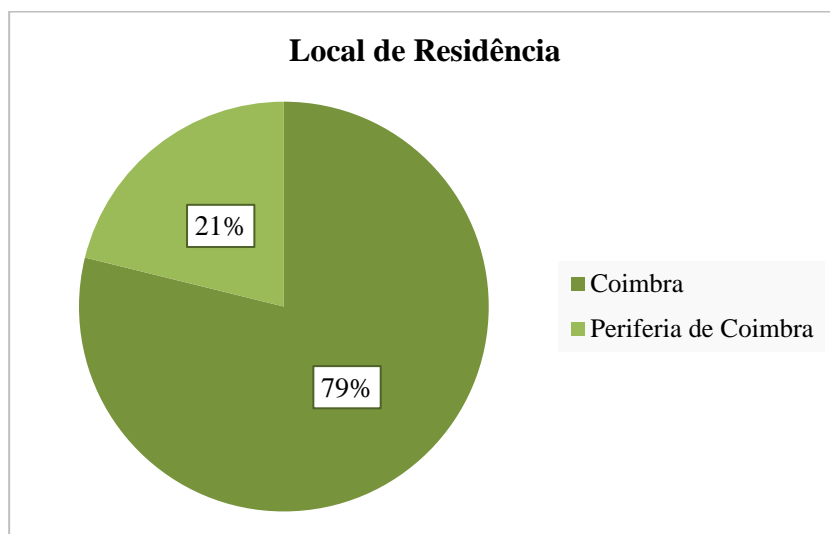


Gráfico 4 – Local de Residência.

Em relação à proveniência dos alunos são quarenta e um os que vivem em Coimbra que corresponde a 79% e onze alunos, que residem na periferia da cidade, sendo atribuída uma percentagem de 21%.

É ainda de acrescentar que a amostra integra três alunos com Necessidades Educativas Especiais, em que um aluno tem como diagnóstico Autismo Ligeiro, demonstrando dificuldades apenas com campo afetivo e os outros dois alunos revelam dificuldades de ordem cognitiva.

A amostra inclui apenas um aluno repetente no sexto ano de escolaridade.

3.1.1. Aspetos Éticos da Amostra

Tanto os elementos que participaram no Estudo, como os seus Encarregados de Educação foram previamente informados, através de uma carta (Apêndice II), de como iria decorrer o Estudo e quais os seus objetivos. Realçando que a participação no preenchimento do questionário era de livre vontade e que teriam liberdade para desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização.

A implementação dos questionários apenas teve início quando todos os elementos que constituíram a amostra possuíam autorização legal para participar no Estudo.

3.2. Instrumentos

O primeiro instrumento utilizado nesta Investigação foi o questionário. Visto que, este instrumento “torna possível a recolha de informação sobre grande número de indivíduos; permite comparações precisas entre as respostas dos inquiridos; e possibilita a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população” (Almeida, 1994, p. 213). Por outro lado, os resultados obtidos através da aplicação deste instrumento podem ser superficiais, uma vez que, “a padronização das perguntas não permite captar diferenças de opinião significativas ou subtis entre os inquiridos” (Almeida, 1994, p. 213).

O questionário aplicado é composto por questões de resposta aberta (uma questão), resposta semiaberta (sete questões) e resposta fechada (dez questões), sendo por este motivo designado por questionário semiaberto. Nas questões de resposta aberta, cada inquirido responde de livre vontade; nas questões semiabertas, que envolvem respostas fechadas e abertas, cada inquirido responde mediante o tipo de questão; nas questões fechadas, as repostas estão definidas e cabe ao inquirido assinalar a(s) resposta(s) mediante as várias opções apresentadas. Existem três categorias, dentro da classe de respostas fechadas, nomeadamente questões de resposta única (Sim ou Não), questões de resposta múltipla (em que são apresentadas várias opções e o inquirido pode assinalar mais do que uma resposta) e questões de escala (Sempre, Quase Sempre, Raramente e Nunca).

Para validar o respetivo questionário, implementaram-se duas fases:

1) Avaliação por peritos: que consistiu na validação do questionário por um Professor Doutorado na área de Português, por um Professor Doutorado na área de Matemática e por uma Professora do 2.º CEB.

2) Pré-teste: que consistiu na aplicação de um questionário a cinco alunos do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB (Apêndice III).

Tanto o Pré-teste, como a Avaliação por peritos, foram essenciais para corrigir ambiguidades, omissões e equívocos presentes no questionário, relacionadas com a apropriação do vocabulário, a ordem e o sentido das questões e as conclusões que cada uma permitia retirar. Desta forma e de acordo com as dúvidas ou falta de resposta nos questionários aplicados aos alunos durante a aplicação do Pré-Teste, bem como das

propostas da equipa de peritos, foram efetuadas as respetivas alterações que constam na versão final do questionário implementado neste estudo.

O segundo instrumento que serviu de base a esta Investigação, foi o Manual Escolar, já que este é o principal instrumento pedagógico utilizado nas aulas de [Português] e constitui uma das decisões curriculares mais importantes de muitos professores. O manual exerce uma grande influência na aprendizagem dos alunos, dado que orienta e dirige muitas das atividades (...)” (Campanario & Otero, 2000, p. 323). Como tal, foi essencial verificar se os Textos e Obras Literárias que este integra, pertencem às Listas de Educação Literária e Leitura do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico do Plano Nacional de Leitura.

3.3. Variáveis

Segundo Marôco (2011), “(...) O investigador depara-se sempre com algo que precisa [de] medir, controlar ou manipular durante o processo de investigação”, sendo este “algo” uma variável, visto que, são as variáveis que fornecem a informação necessária para as conclusões do Estudo (p. 7).

Na Investigação, apenas foram controladas variáveis qualitativas, que são “variáveis cuja escala de medida apenas indica a sua presença em categorias de classificação discreta exaustivas e mutuamente exclusivas” (Marôco, 2011, p. 7). Estas variáveis podem ser medidas numa escala nominal ou numa escala ordinal. Numa escala nominal, as variáveis são medidas em classes discretas, não sendo “possível estabelecer à partida um qualquer tipo de qualificação ou ordenação”, por exemplo, o sexo (masculino ou feminino) (Marôco, 2011, p. 7). Já numa escala ordinal, “as variáveis são medidas em classes discretas sendo possível “definir uma determinada ordem, segundo uma relação descritível mas não quantificável, por exemplo, a questão cuja resposta possível pode ser: Sempre/Quase Sempre/Raramente/Nunca (Marôco, 2011, p. 7).

Para além destas duas categorias, existem ainda as Variáveis que manipulam diretamente o estudo, nomeadamente:

3.3.1. Variáveis Independentes

- a. As duas turmas de sexto ano de escolaridade do 2.º CEB, perfazendo um total de cinquenta e dois elementos;
- b. O meio envolvente – Coimbra;
- c. O Agrupamento de Escolas – Coimbra.

3.3.2. Variável Dependente

- a. As respostas dos alunos obtidas através dos questionários.

3.4. Aspetos Éticos da Investigadora

Antes da implementação do questionário, a Investigadora informou, presencialmente, a professora cooperante e solicitou a cada Encarregado de Educação, por via de carta, a autorização para a participação de cada educando na colaboração do Estudo. Para além, destas duas entidades, também foi dirigida uma carta (Apêndice IV) ao Diretor do Agrupamento de Escolas com o pedido de autorização para implementar este estudo nas duas turmas. Todos os envolventes no estudo foram informados, previamente, do porquê de realizar este Estudo, como iria decorrer e qual a sua finalidade.

3.5. Danos e Privacidade

A Investigadora informou previamente a Professora Cooperante e os Encarregados de Educação, que o Estudo realizado não causava qualquer tipo de dano nem para a integridade física, nem psicológica dos alunos. E que este seria realizado sob o máximo anonimato e confidencialidade, sendo que desta forma os dados pessoais dos alunos nunca seriam divulgados em qualquer momento.

3.6. Recolha de Dados

Após a conclusão dos questionários, estes foram devidamente analisados e verificados pela equipa de peritos, e testados sob a forma de Pré-Testes por cinco alunos do 6.º ano de escolaridade, que frequentavam um Centro de Explicações.

Modificado e com as devidas alterações, o questionário estava apto a ser aplicado à amostra. Desta forma, foi solicitado ao Agrupamento de Escolas da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, de Coimbra, a autorização para a sua implementação, por via escrita, e um questionário impresso para ser aprovado pelos Órgãos da Direção da Escola. Após a sua aprovação, a Investigadora solicitou a disponibilidade da Professora Cooperante, para a sua cooperação neste Estudo, tendo em sua posse a respetiva autorização dos Encarregados de Educação.

Posteriormente, realizou-se a aplicação do Questionário, com a presença da Investigadora, de forma a esclarecer as dúvidas dos inquiridos.

3.7. Procedimentos Estatísticos

Em primeiro lugar, será importante realçar que os procedimentos adotados (número de questões e forma de aplicação do questionário) foram iguais para todos os inquiridos.

Segundo Pinto (2012), “A Estatística Descritiva é um ramo da Estatística que tem por objetivo organizar, descrever e resumir os dados, recorrendo a diversas técnicas: descrição tabelar, descrição gráfica e descrição paramétrica.” (p. 29).

Neste estudo, os dados foram organizados e descritos através da: descrição Tabelar, “na qual são usadas tabelas para resumir os dados, (...) com informação relacionada com o número de vezes que cada resultado ocorreu” (Pinto, 2012, p. 29) (Apêndice V) e através da descrição Gráfica, “na qual são usados gráficos (barras, circulares, (...), etc.) para resumir os dados, constituindo normalmente a forma mais intuitiva de descrever os dados” (Pinto, 2012, p. 29). Para além disto “a representação gráfica de resultados tem como objetivo principal a visualização de características da variável em estudo na amostra” (Marôco, 2011, p. 27).

A forma de apresentação dos gráficos varia de acordo com o tipo de variável, desta forma, “se a variável medida for de tipo discreto, deve (...) utilizar-se gráficos de barras” e se a variável for do tipo nominal, deverá representar-se a informação em termos percentuais e ser apresentada através de gráficos circulares” (Marôco, 2011, p. 29). De seguida são apresentados os resultados em forma de gráfico.

Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados

4.1. Apresentação dos Resultados

II – Significado de *literatura*

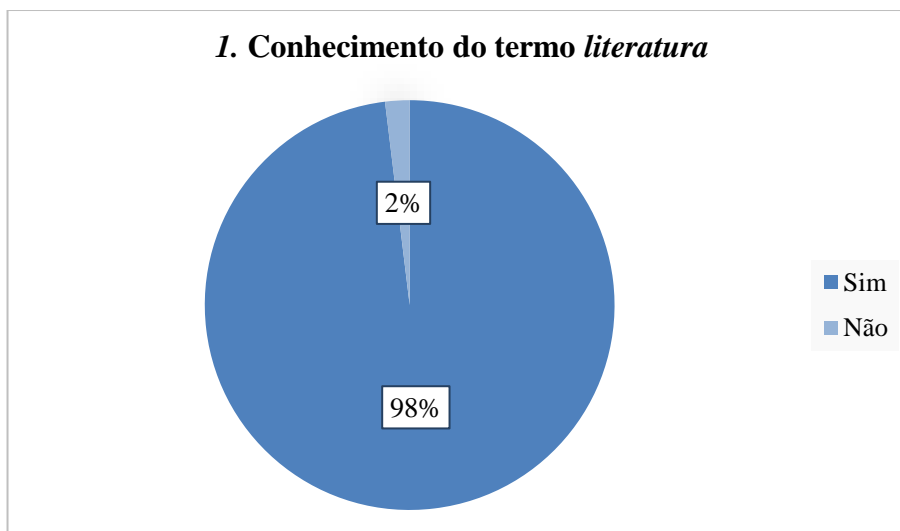


Gráfico 5 – Conhecimento do termo *literatura*.

Na questão “1. Conheces o termo *literatura*?” das cinquenta e duas crianças inquiridas, apenas uma criança respondeu Não, tendo as restantes respondido Sim.

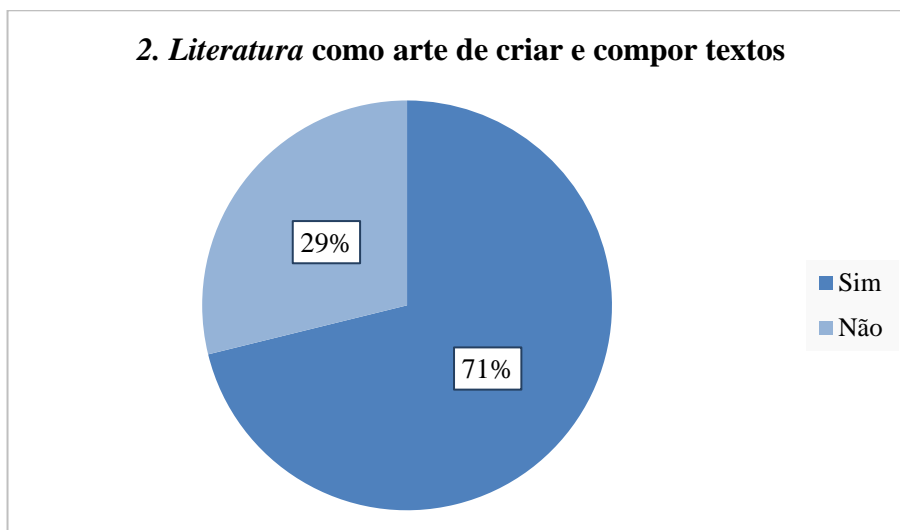


Gráfico 6 – *Literatura* como arte de criar e compor textos.

À questão “2. Na tua opinião, *literatura* é a arte de criar e compor textos?” das cinquenta e duas crianças inquiridas, trinta e sete responderam Sim e quinze responderam Não.

III – Preferências dos alunos

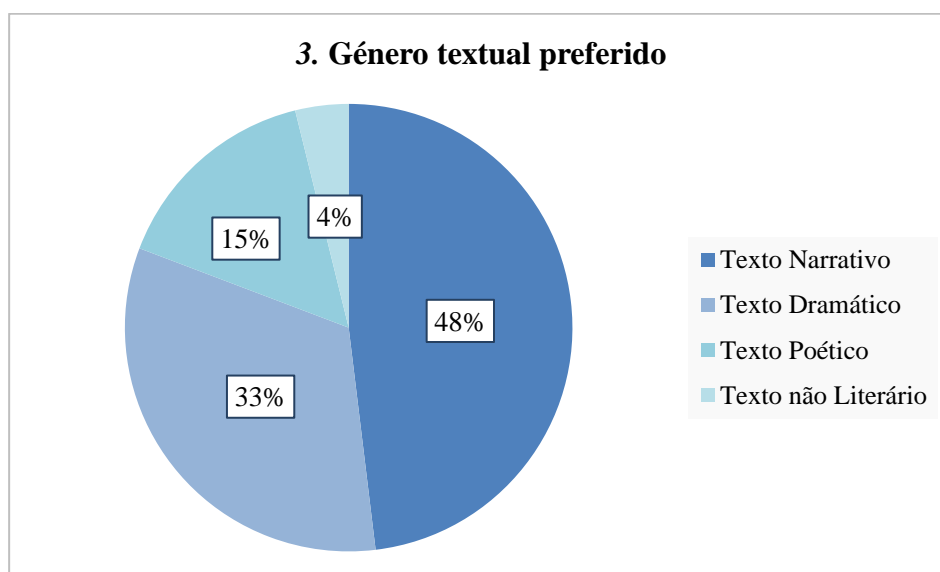


Gráfico 7 – Género textual preferido.

À questão “3. Qual o género textual de que mais gostas?”, vinte e cinco (48%) alunos responderam Texto Narrativo, dezassete (33%) alunos responderam Texto Dramático, oito alunos (15%) responderam Texto Poético e apenas dois (4%) alunos responderam Texto não Literário.

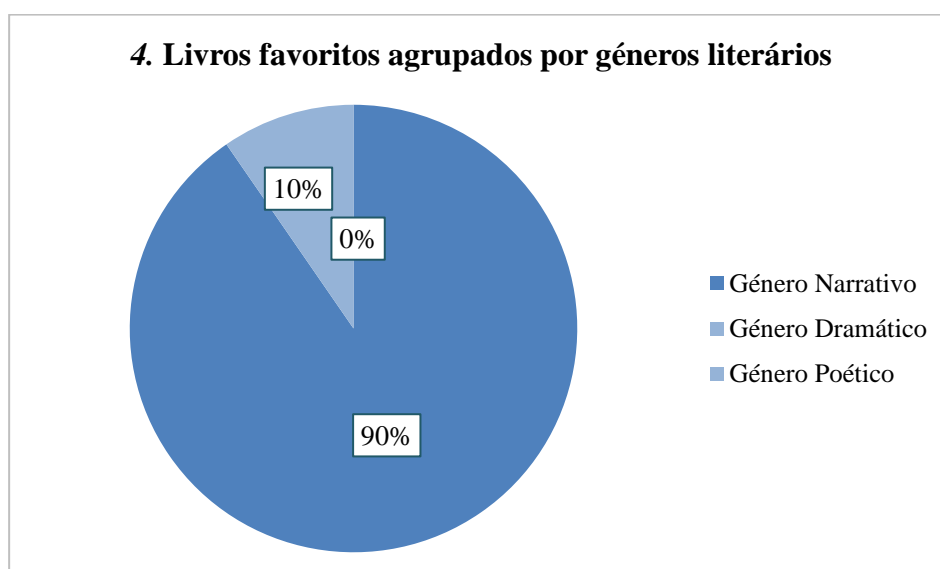


Gráfico 8 – Livros favoritos agrupados por géneros literários.

À questão “4. Qual o teu livro favorito (enuncia o título e o autor)?” existiram diversas respostas, sendo que seria completamente impossível enumerá-las na íntegra; como tal as respostas foram organizadas por géneros literários. Desta forma, quarenta

e sete (90%) pertencem ao Género Narrativo, cinco (10%) são de Texto Dramático e zero (0%) de Texto Poético.

De forma a complementar a questão dos livros eleitos favoritos dos alunos, destacaram-se quatro; este destaque foi feito pelo número de ocorrências. Sendo assim:

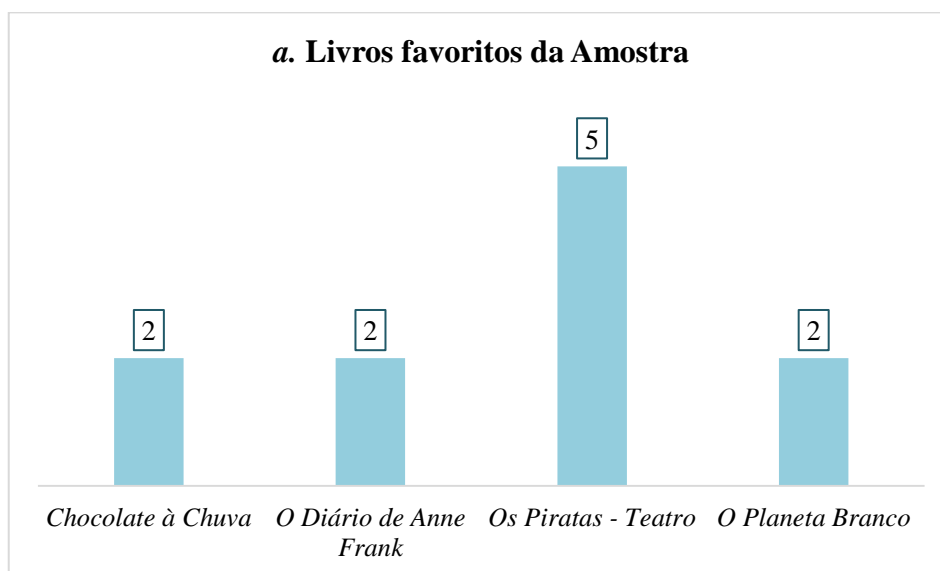


Gráfico 9 – Livros favoritos da Amostra.

Como é possível observar no gráfico acima, o livro preferido da amostra é sem qualquer dúvida *Os Piratas – Teatro*, de Manuel António Pina, tendo sido eleito por cinco alunos. Com o mesmo número de ocorrências, foram mencionados os seguintes livros: *Chocolate à Chuva*, de Alice Vieira; *O Diário de Anne Frank*, de Anne Frank e o *Planeta Branco*, de Miguel Sousa Tavares, tendo sido eleito cada um deles, duas vezes.

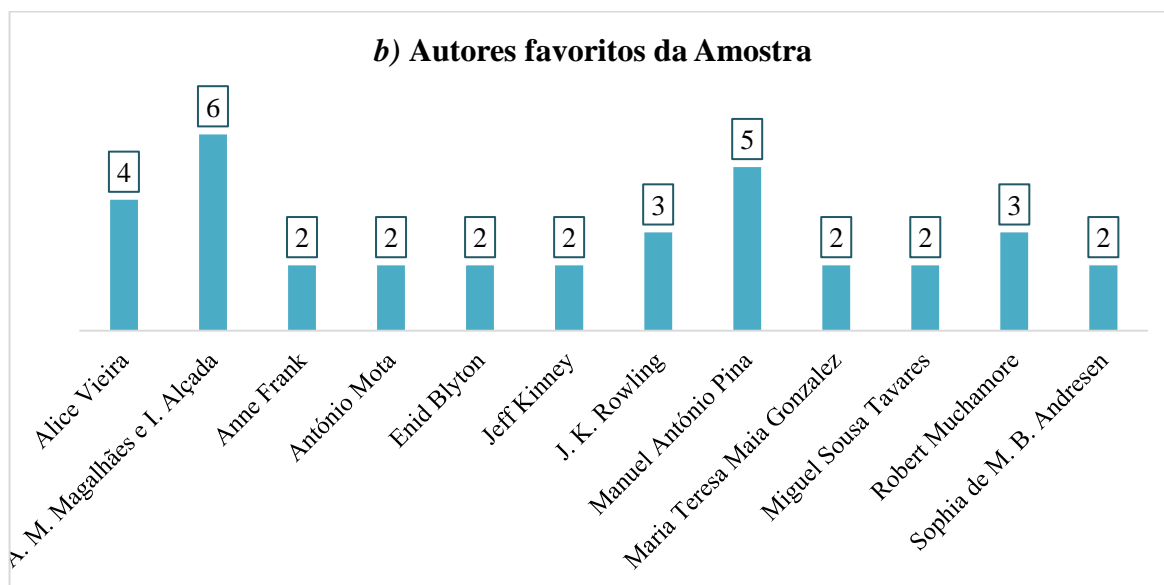


Gráfico 10 – Autores favoritos da Amostra.

Apesar de os livros terem títulos diferentes, são muitos os casos em que o nome do autor se repete. As autoras da Coleção *Uma Aventura*, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, são as preferidas da Amostra. Seguindo-se o autor Manuel António Pina, imediatamente, em quatro escolhas de livros foi destacada a autora Alice Vieira, com o mesmo número de ocorrências, observando-se a autora Joanne K. Rowling e o autor Robert Muchamore, repetindo-se três vezes cada um. Em último lugar, com apenas duas repetições cada, surgem os seguintes nomes: Anne Frank, António Mota, Enid Blyton, Jeff Kinney, Maria Teresa Maia Gonzalez, Miguel Sousa Tavares e Sophia de Mello Breyner Andresen.

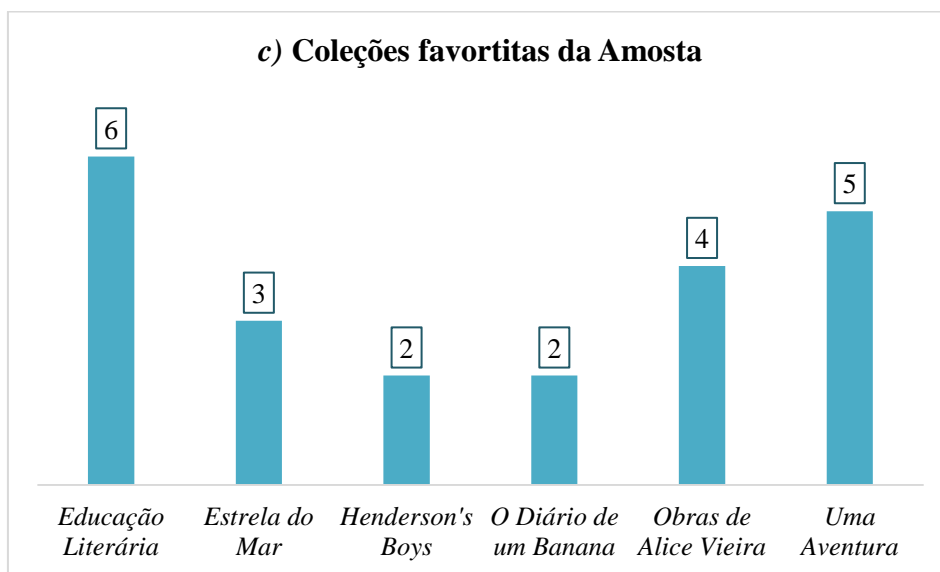


Gráfico 11 – Coleções favoritas da Amostra.

Os livros organizam-se em coleções, e segundo as escolhas dos alunos destacaram-se seis. A Coleção que contém seis livros é a *Educação Literária*; de seguida, com cinco livros, é a famosa Coleção *Uma Aventura*, posteriormente, com quatro livros associados, é a coleção *Obras de Alice Vieira*, com três livros, é a Coleção *Estrela do Mar*, e à coleção *Henderson's Boys* e *O Diário de um Banana* com dois livros.

De forma, a avaliar a pertinência dos Livros preferido dos alunos, estes foram agrupados segundo quatro parâmetros, nomeadamente: Pertence apenas às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Metas); Pertence apenas ao Plano Nacional de Leitura; Pertence tanto às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, como ao Plano Nacional de Leitura (Metas e PNL); Não pertence nem às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, nem ao Plano Nacional de Leitura.

Género Literário	<u>Pertence apenas às</u> Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	<u>Pertence apenas ao</u> Plano Nacional de Leitura	<u>Pertence às Metas</u> Curriculares de Português do Ensino Básico <u>e ao Plano</u> Nacional de Leitura	<u>Não pertence nem às</u> Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, <u>nem ao Plano</u> Nacional de Leitura	Total
Género Narrativo	Zero livros	Quinze livros	Nove livros	Vinte e três livros	Quarenta e sete livros
Género Dramático	Zero livros	Zero livros	Cinco livros	Zero livros	Cinco livros
Género Poético	Zero livros	Zero livros	Zero livros	Zero livros	Zero livros
					Cinquenta e dois livros

Tabela 1 – Verificação dos livros preferidos da amostra.

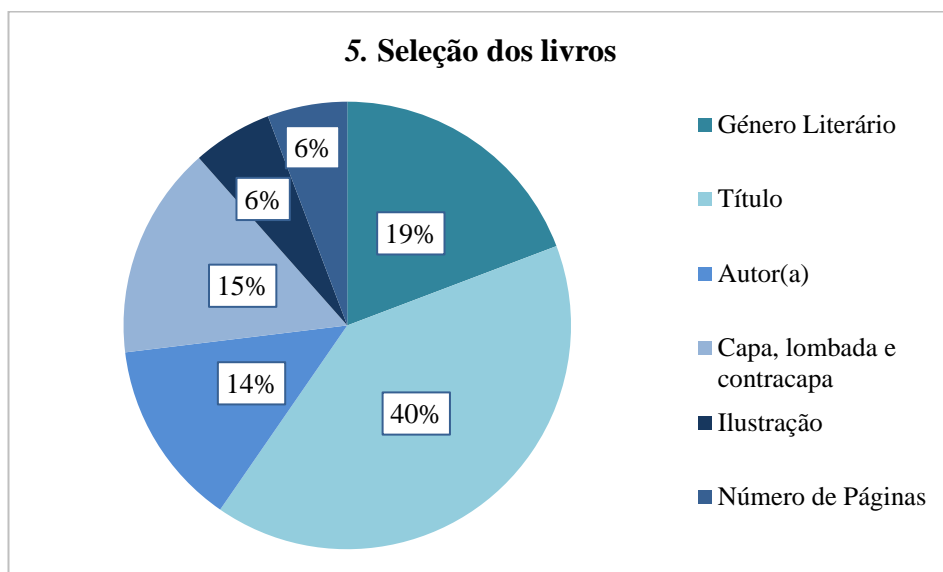


Gráfico 12 – Seleção dos livros.

À questão “5. *De que forma fazes a seleção dos livros que costumavas ler?*”, a maioria dos alunos, nomeadamente vinte e um alunos (40%) responderam Título, dez alunos (19%) responderam Género Literário, oito alunos (15%) responderam Capa, lombada e contracapa, sete alunos (14%) responderam Autor ou Autora, três alunos (6%) responderam Ilustração e com igual número de respostas e com a mesma percentagem foi eleita como resposta o Número de Páginas.

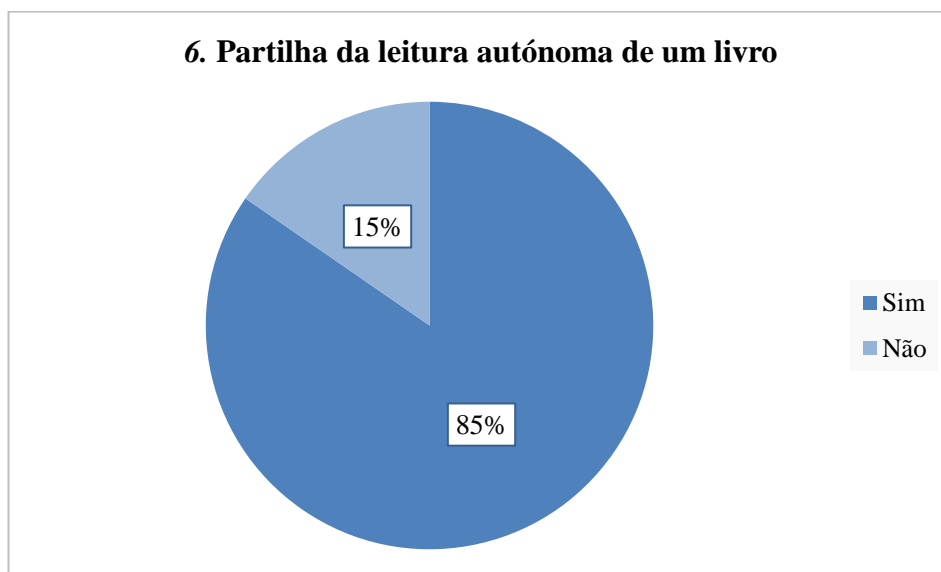


Gráfico 13 – Partilha da leitura autónoma de um livro.

À questão “6. Quando terminas a leitura autónoma de um livro, costumavas partilhar essa experiência com alguém?”, a maior parte dos alunos, nomeadamente quarenta e quatro (85%) responderam Sim e apenas oito alunos (15%) responderam Não.

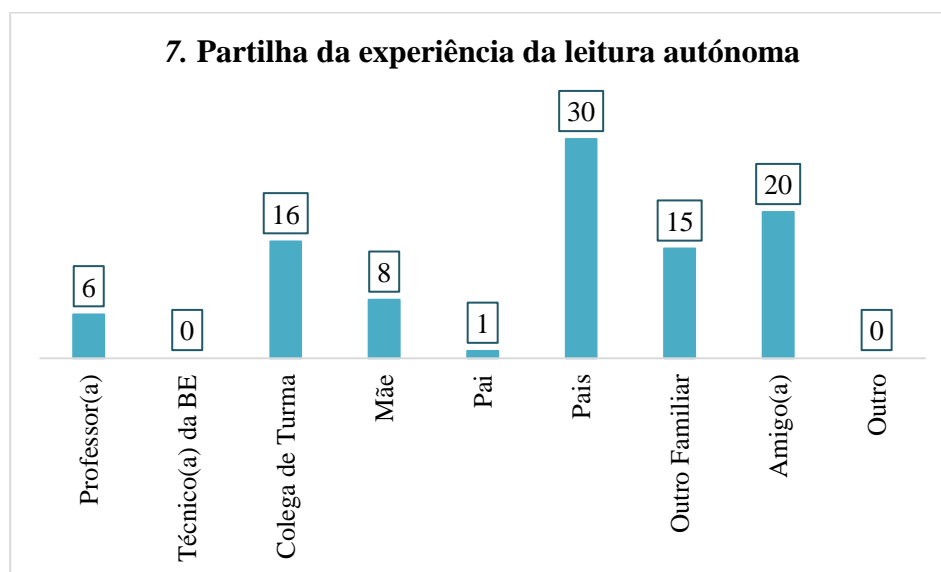


Gráfico 14 – Partilha da experiência da leitura autónoma.

Relativamente à questão “7. Com quem partilhas essa experiência?”, cerca de trinta alunos responderam que partilhavam a experiência de leitura autónoma com os Pais, vinte alunos responderam que partilhavam com um(a) amigo(a), dezasseis alunos responderam com um(a) Colega de Turma, quinze alunos com Outro Familiar, oito alunos responderam Mãe, seis alunos responderam com o(a) Professor(a), apenas um(a) aluno respondeu Outro. E nenhum aluno elegeu as opções Técnico da Biblioteca Escolar e Pai. Contudo, o aluno que respondeu Pai acrescentou à sua resposta que a forma como partilhava a experiência da leitura autónoma era realizar fichas de leitura em conjunto com o pai.

É de referir que os oito alunos que assinalaram Não na questão 6., não responderam a esta questão, tal como era sugerido.

IV – O PNL como iniciativa para a promoção da Leitura

No presente Capítulo “O PNL como iniciativa para a promoção da Leitura” segue-se a análise às questões relacionadas com a importância do Plano Nacional de Leitura para a promoção da Leitura.

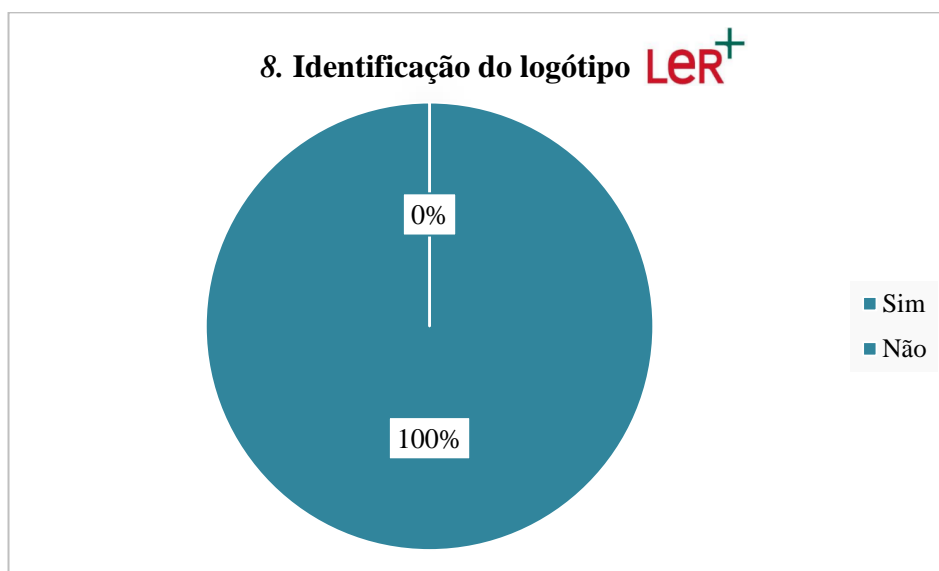


Gráfico 15 – Identificação do logótipo **LER⁺**.

Iniciando pela análise da questão “8. Identificas o logótipo que se segue: **LER⁺**?”, a totalidade das respostas dos alunos, nomeadamente cinquenta e duas (100%) foi Sim, sendo assim a opção Não, contou com zero (0%) de respostas.

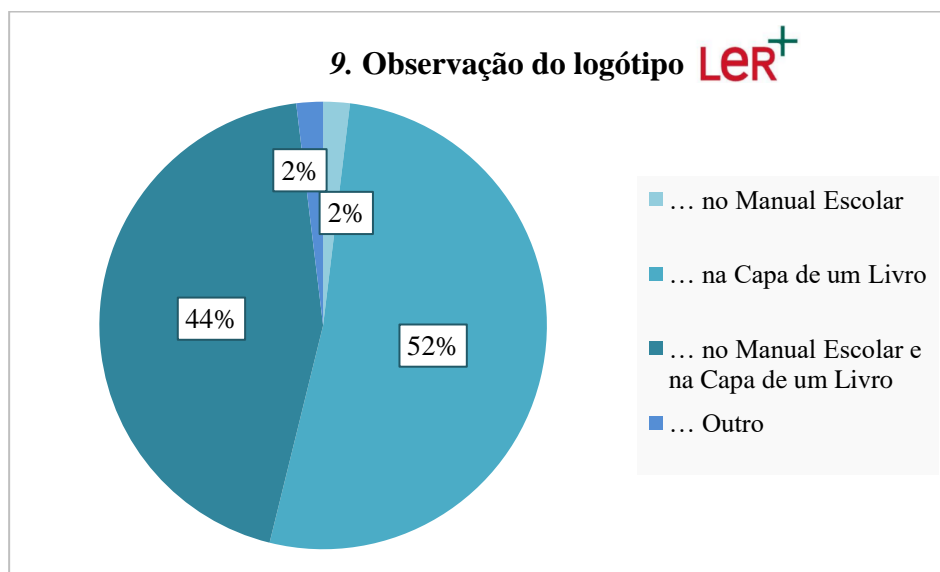


Gráfico 16 – Observação do logótipo LER⁺.

Relativamente à questão “**9. Observaste o logótipo da questão 8 ...**”, os alunos contavam com quatro opções, tendo estas sido distribuídas da seguinte forma: a opção ... no Manual Escolar foi contabilizada com apenas uma resposta (2%), a hipótese ... na capa de um Livro contou com vinte e sete respostas (52%), a opção ... no Manual Escolar na capa de um Livro, assinalaram vinte e três alunos e por fim na opção ... outro apenas um aluno assinalou esta opção, e mencionou que conhecia este logótipo através de Iniciativas de Leitura.

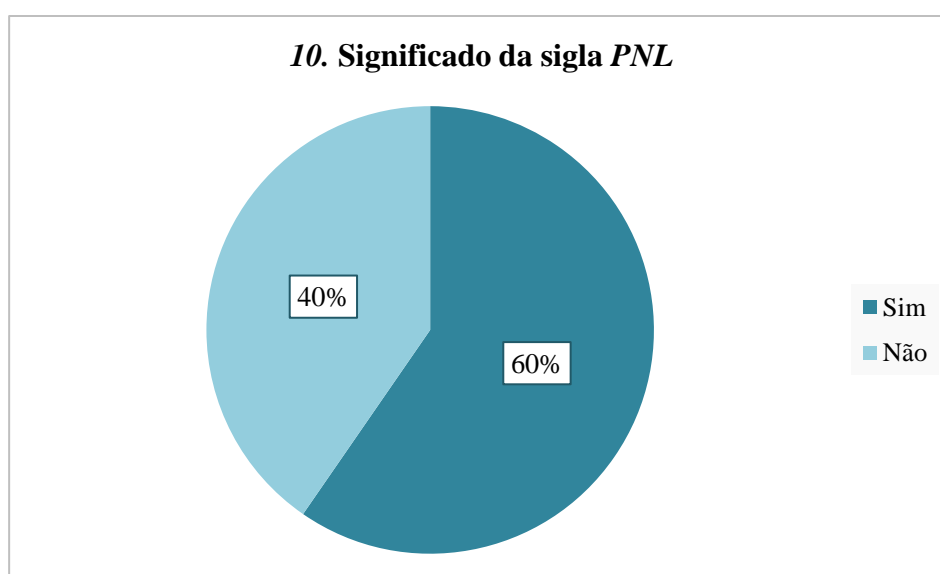


Gráfico 17 – Significado da sigla PNL.

A questão “**10. Sabes o que significa a sigla PNL?**”, trinta e um alunos (60%) responderam Sim e vinte e um (40%) responderam Não.

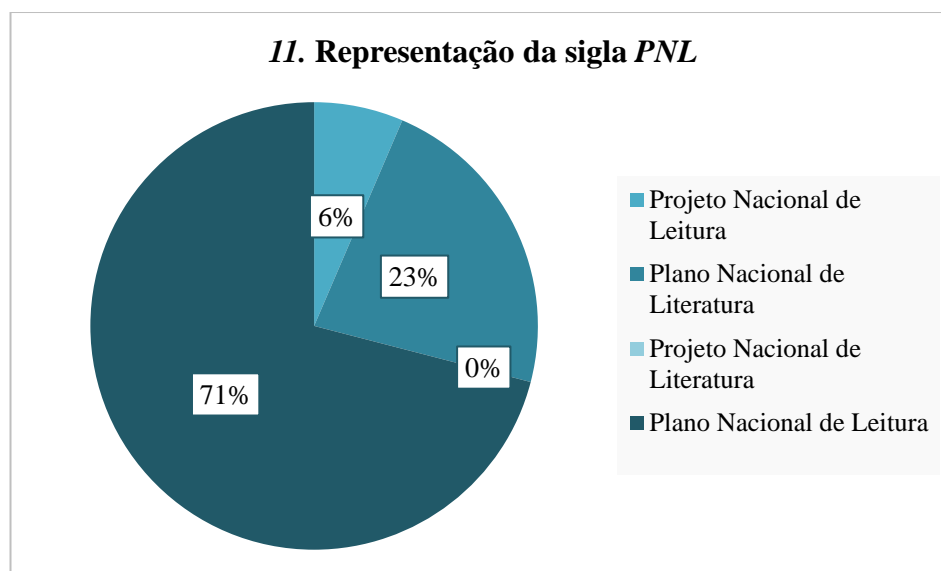


Gráfico 18 – Representação da sigla PNL.

Relativamente à questão “**11. O que representa a sigla PNL?**”, os alunos responderam maioritariamente Plano Nacional de Leitura; foi contabilizada com vinte e duas respostas (71%), de seguida com sete respostas (23%) foi eleita a opção Plano Nacional de Literatura, posteriormente com dois alunos (6%) assinalaram a opção Projeto Nacional de Leitura e por fim, a opção Projeto Nacional de Literatura com zero respostas (0%).

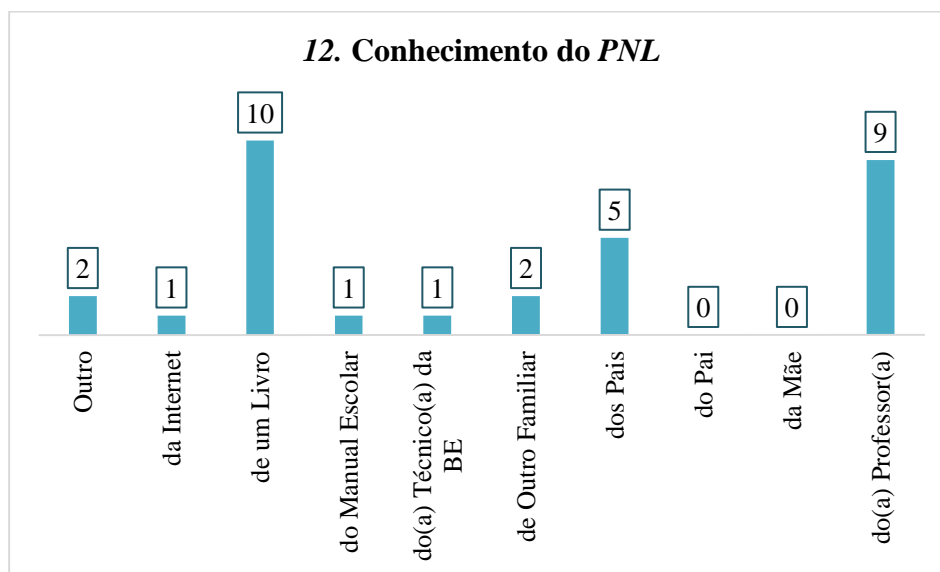


Gráfico 19 – Conhecimento do PNL.

Relativamente à questão “**12. Conheceste o PNL através:**”, dos trinta e um alunos que responderam à questão anterior, a opção que foi assinalada mais vezes foi por dez alunos, que assinalaram que tinham conhecido o PNL através de um Livro, de seguida nove alunos assinalaram que tinham conhecido o PNL através do(a) Professor(a), de seguida cinco alunos elegeram através dos Pais, dois alunos assinalaram de Outro Familiar e dois alunos assinalaram Outro; os dois alunos que assinalaram Outro, acrescentaram à sua opção, um que tinha conhecido o PNL através da Televisão e o outro através de iniciativas de Literatura. Com uma resposta cada uma, contaram as opções do(a) Técnico(a) da BE, do Manual Escolar e da Internet. Através apenas da Mãe e do Pai, nenhum aluno as assinalou.

V – A introdução do texto literário em contexto escolar

O Capítulo V – “A introdução de um texto literário em contexto escolar” abrange questões relacionadas com e como é realizada uma parte da Educação Literária em contexto escolar.

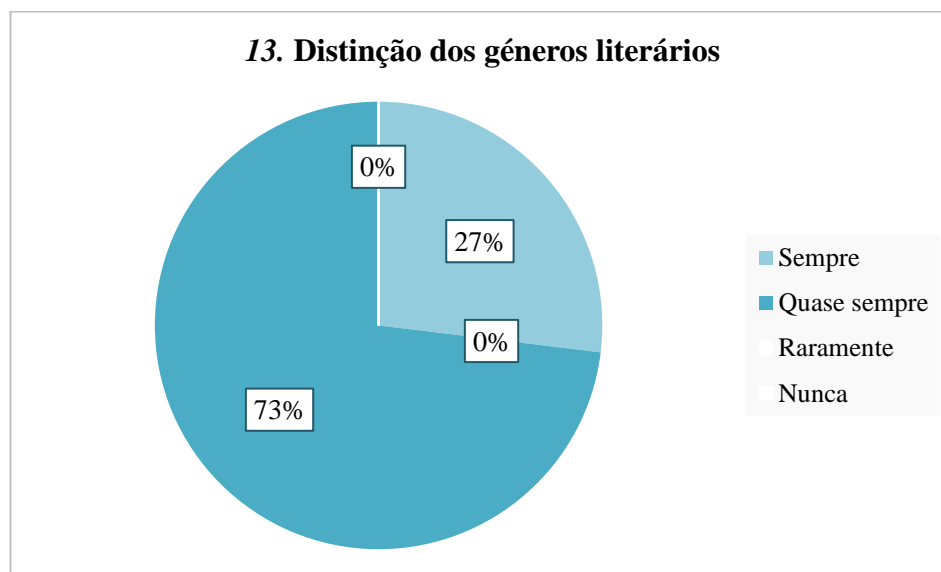


Gráfico 20 – Distinção dos géneros literários.

À questão “**13. No domínio da Educação Literária, consegues distinguir os diferentes géneros literários?**”, trinta e oito alunos (73%) responderam Quase Sempre, catorze alunos (27%) assinalaram a opção Sempre. As opções Raramente e Nunca não foram assinaladas nenhuma vez.

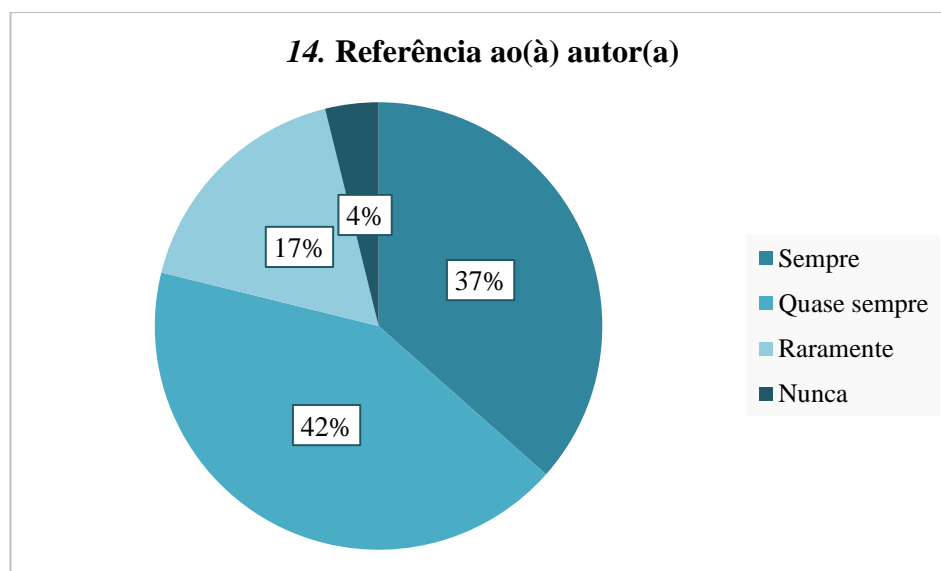


Gráfico 21 – Referência ao(à) autor(a).

Na questão “**14. Quando comesças a estudar uma obra, em contexto escolar, é feita uma breve referência ao autor ou à autora?**”, a opção Quase Sempre contou com vinte e duas respostas (42%), a opção Sempre obteve um total de dezanove resposta

(37%), a opção Raramente foi assinalada por nove alunos (17%) e a opção Nunca apenas com duas respostas (4%).

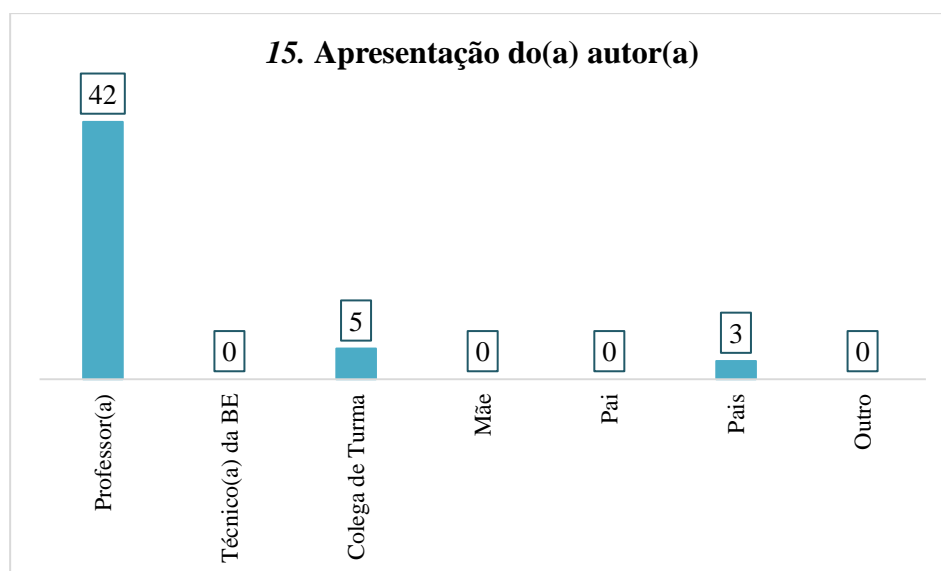


Gráfico 22 – Apresentação do(a) autor(a).

Relativamente à questão “**15. Normalmente, quem faz a apresentação:**”, dos trinta e um alunos que responderam à questão anterior, a opção que foi assinalada mais vezes foi por dez alunos, que assinalaram que tinham conhecido o PNL através de um Livro, de seguida nove alunos assinalaram que tinham conhecido o PNL através do(a) Professor(a), de seguida cinco alunos elegeram através dos Pais, dois alunos assinalaram de Outro Familiar e dois alunos assinalaram Outro; os dois alunos que assinalaram Outro, acrescentaram à sua opção, um que tinha conhecido o PNL através da Televisão e o outro através de iniciativas de Literatura. Com uma resposta cada uma, contaram as opções do(a) Técnico(a) da BE, do Manual Escolar e da Internet. Através apenas da Mãe e do Pai, nenhum aluno as assinalou.

VI – A seleção dos textos literários nas aulas de Português

Na última parte, *Capítulo IV*, foram analisadas três questões relacionadas com “*A Seleção dos textos literários nas aulas de Português*”. Importa referir que neste Capítulo os alunos podiam assinalar mais do que uma opção, sendo que assim, o total perfeito ultrapassará o total da Amostra.

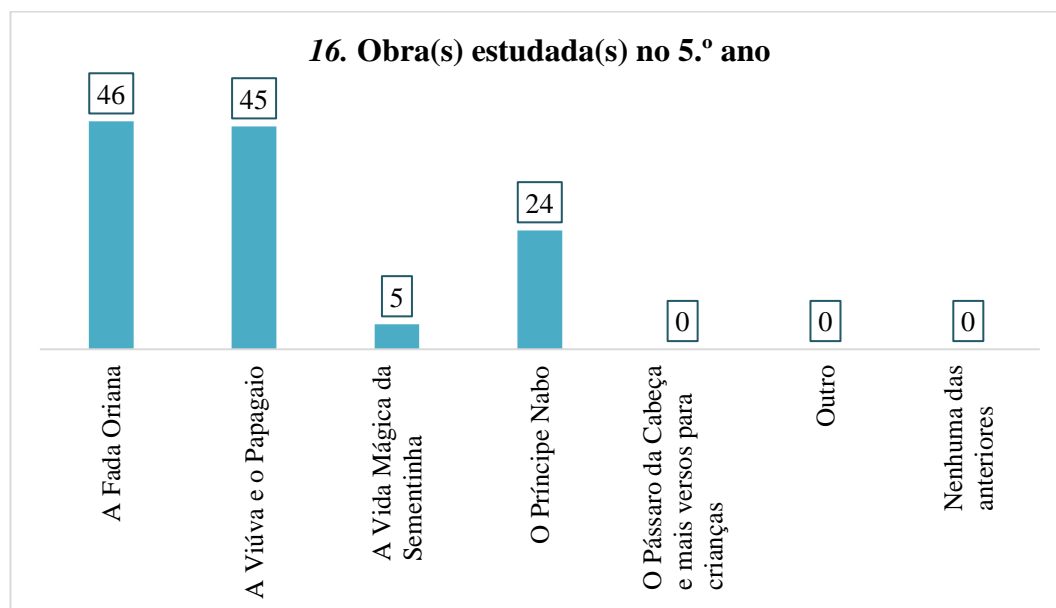


Gráfico 23 – Obra(s) estudada(s) no 5.º ano.

Na questão “**16.** Nas tuas aulas de Português do 5.º ano, qual foi a obra ou quais foram as obras que estudaste?”. Como foi referido, os alunos nesta questão podiam eleger um ou mais opções. Desta forma, os resultados foram os seguintes: *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, foi eleita 46 vezes, sendo o livro eleito por mais alunos. Seguidamente, *A Viúva e o Papagaio*, de – Virginia Woof contabilizou um total de quarenta e cinco respostas; a opção com vinte e quatro respostas contou *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol, foi assinalada apenas por cinco alunos, e por fim, com zero respostas o livro *O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças*, de Manuel António Pina. A opção *Outro* e *Nenhuma das anteriores* obteve cada uma zero respostas.

No total, esta questão obteve cento e vinte respostas.

Guiões de Leitura					
5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico					
<i>Título</i>	<i>Autoras</i>	<i>Ilustração</i>	<i>Editora</i>	<i>Edição</i>	<i>Ano letivo</i>
Diálogos Português 5.º ano	Fernanda Costa e Luísa Mendonça	Catarina Fernandes, Fedra Santos e Luís Henriques	Porto Editora	1.º Edição: 2014	2014/2015

Tabela 2 – Identificação dos Guiões de Leitura *Diálogos / Português 5.º ano*.

<i>Obras presentes nos Guiões de Leitura – Diálogos / Português 5.º ano</i>	<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>	<i>Plano Nacional de Leitura</i>		<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura</i>
		<i>Leitura Orientada</i>	<i>Leitura Autónoma</i>	
Livro: <i>A Fada Oriana</i> Autora: Sophia de Mello Breyner Andresen Editora: Porto Editora				
Livro: <i>A Vida Mágica da Sementinha</i> Autor: Alves Redol Editora: Editorial Caminho				

Livro: <i>O Príncipe Nabo</i> Autora: Ilse Losa Editora: Edições Afrontamento				
Livro: <i>O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças</i> Autor: Manuel António Pina Editora: Porto Editora				
Livro: <i>A Viúva e o Papagaio</i> Autora: Virginia Woolf Editora: Porto Editora				

Tabela 3 – Verificação das obras presentes na questão 16. do questionário.



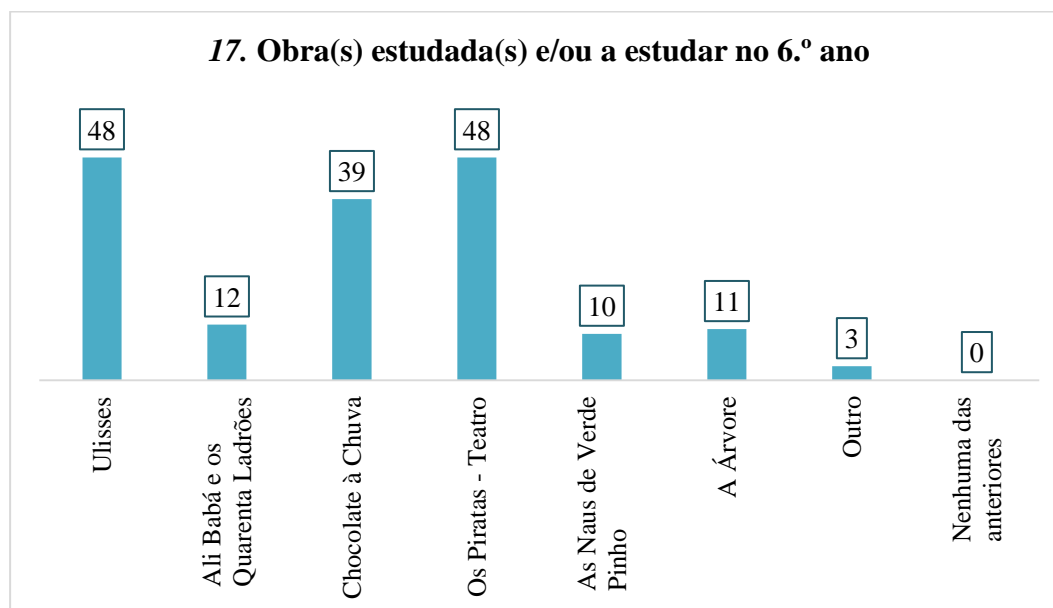


Gráfico 24 – Obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 6.º ano.

Na questão “**17. Qual ou quais destas obras estudaste e/ou irás estudar nas tuas aulas de Português do 6.º ano?**”, *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres e *Os Piratas – Teatro*, de Manuel António Pina, contabilizaram cada uma destas opções quarenta e oito respostas; *Chocolate à Chuva*, de Alice Vieira obteve um total de trinta e nove respostas; doze alunos assinalaram a opção *Ali Babá e os Quarenta Ladrões*, de António Pescada (adaptado); *A Árvore*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, que não integra a Lista de Obras e textos para Educação Literária das Metas Curriculares, e que, portanto, a leitura é opcional; no entanto contabilizou no total onze respostas; *As Naus de Verde Pinho*, de Manuel Alegre, perfizeram um total de dez respostas. Três alunos assinalaram a opção *Outro*, mencionando sua resposta o livro *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe. A opção *Nenhuma das anteriores* não obteve qualquer resposta.

No total, esta questão obteve cento e setenta e uma respostas.

Guiões de Leitura					
6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico					
<i>Título</i>	<i>Autoras</i>	<i>Ilustração</i>	<i>Editora</i>	<i>Edição</i>	<i>Ano letivo</i>
Diálogos Português 6.º ano	Fernanda Costa e Luísa Mendonça	Catarina Fernandes, Fedra Santos e Luís Henriques	Porto Editora	1.º Edição: 2014	2014/2015

Tabela 4 – Identificação dos Guiões de Leitura *Diálogos* / *Português 6.º ano*.

<i>Obras presentes no Questionário implementado ao 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB Questão 17.</i>	<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>	<i>Plano Nacional de Leitura</i>		<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura</i>
		<i>Leitura Orientada</i>	<i>Leitura Autónoma</i>	
Livro: <i>Ulisses</i> Autora: Maria Alberta Menéres Editora: Edições ASA				
Livro: <i>Chocolate à Chuva</i> Autora: Alice Vieira Editora: Caminho				

<p>Livro: <i>Os Piratas - Teatro</i> Autor: Manuel António Pina Editora: Porto Editora</p>				
<p>Livro: <i>As Naus de Verde Pinho</i> Autor: Manuel Alegre Editora: Publicações D. Quixote</p>				
<p>Livro: <i>Ali Babá e os Quarenta Ladrões</i> Adaptação de Luc Lefort Adaptação de António Pescada Editora: Porto Editora</p>				
<p>Livro: <i>O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças</i> Autor: Manuel António Pina Editora: Porto Editora</p>				

Tabela 5 – Verificação das obras presentes na questão 17. do questionário.



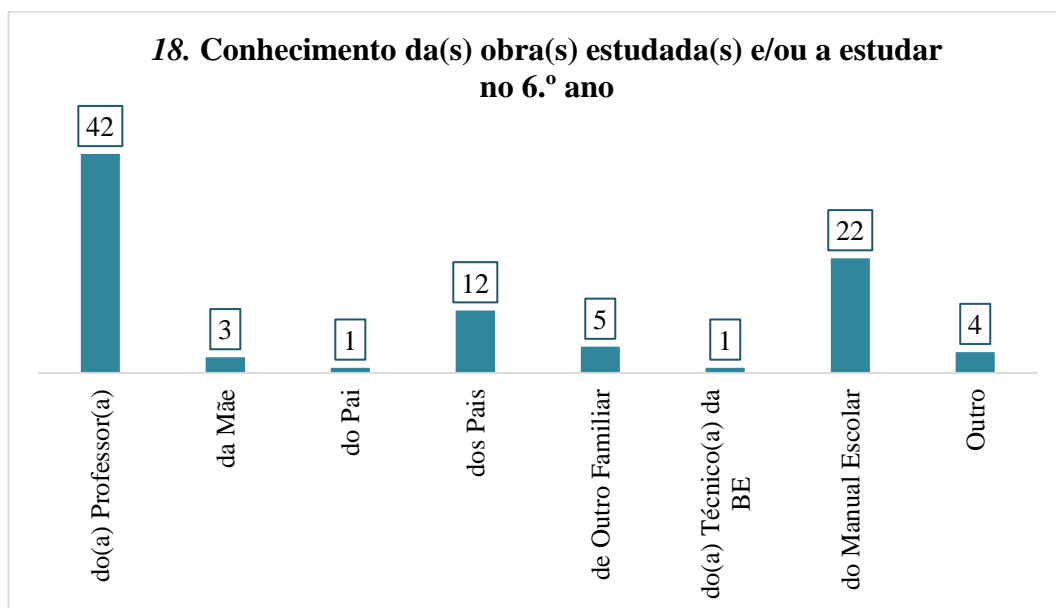


Gráfico 25 – Conhecimento da(s) obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 6.º ano.

Na questão “*18. Tiveste conhecimento da obra ou das obras que estudaste e/ou irás estudar, nas tuas aulas de Português do 6.º ano, através:*”, *do(a) Professor(a)*, tendo obtido esta opção um total de quarenta e duas respostas; *do Manual Escolar*, tendo obtido um total de vinte e duas respostas; *dos Pais*, tendo obtido um total de doze respostas; *de Outro Familiar* tendo sido, esta opção, assinalada por cinco alunos; três alunos assinaram através *da Mãe* e um aluno assinalou através *do Pai*. Um aluno, assinalou ainda a opção *do(a) Técnico(a) da BE*.

4.2. Discussão dos Resultados

De uma forma sintetizada, é apresentada a discussão dos resultados referentes a cada capítulo do Questionário.

Capítulo I – “Dados relativos aos alunos”, em que é possível constatar que a maioria dos alunos tem onze anos de idade, e embora não seja com muita discrepância, o sexo feminino prevalece na amostra.

Capítulo II – “Significado de *literatura*”, a maior parte da amostra conhece o termo *literatura* e compreende o seu significado.

Capítulo III – “Preferências dos alunos”, grande parte da amostra elegeu como género textual preferido o Texto Narrativo, e a maioria dos livros favoritos da amostra pertencem também a este Género Literário. A amostra faz a seleção dos livros que

costuma ler, maioritariamente pelo Título; ao terminar a leitura autónoma de um livro, em geral, a amostra, em geral partilha essa experiência, sobretudo com os pais, e a generalidade fá-lo principalmente com eles.

Capítulo IV – “O *PNL* como iniciativa para a promoção da Leitura”, a amostra identifica o logótipo **LER⁺**; e maioritariamente, observou-o na capa de um Livro; na generalidade a amostra conhece o significado da sigla *PNL* e sabe o que representa; de uma forma geral, a amostra, conheceu o Plano Nacional de Leitura através do(a) professor(a).

Capítulo V – “A introdução do texto literário em contexto escolar”, em geral, a amostra, Quase Sempre, consegue distinguir os diferentes géneros literários; existiu apenas uma ligeira oscilação entre o Sempre e o Quase Sempre, quanto há existência de uma breve referência ao(à) autor(a) no início do estudo de uma obra; e segundo a amostra, a apresentação do(a) autor(a) é realizada pelo(a) professor(a).

Capítulo VI – “A seleção dos textos literários nas aulas de Português”, no 5.º ano, as obras estudadas que prevaleceram nas respostas da amostra foram: “*A Fada Oriana*”, de Sophia de Mello Breyner Andresen e “*A Viúva e o Papagaio*”, de Virginia Woolf; as obras estudadas e/ou a estudar, nas aulas de Português do 6.º ano, assinaladas pela maioria dos elementos da amostra, foram: “*Ulisses*”, de Maria Alberta Menéres e “*Os Piratas - Teatro*”, de Manuel António Pina; e a amostra teve conhecimento da(s) obra(s) estudadas ou a estudar, no 6.º ano de escolaridade, essencialmente, através do(a) professor(a).

Com o propósito de enriquecer a Investigação, foi verificado se as Obras Literárias propostas para estudo em contexto escolar estavam de acordo com as Listas propostas pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e/ou com as Listas propostas pelo Plano Nacional de Leitura. Conclui-se, então, que as Obras presentes nos Guiões de Leitura – Diálogos | Português 5.º ano, encontram-se as cinco propostas pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, bem como no Plano Nacional de Leitura, em que quatro pertencem à Leitura Orientada e uma pertence a Leitura Autónoma. Da mesma forma, as Obras presentes nos Guiões de Leitura – Diálogos | Português 6.º ano integram as Listas das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e do Plano Nacional de Leitura, com a exceção de uma apenas.

Após, esta análise, com o intuito de ir um pouco mais longe, realizou-se uma breve análise ao Manual Escolar em vigor no presente ano letivo, adotado pelo Estabelecimento de Ensino onde se concretizou a Investigação, com o propósito de verificar qual a importância das Listas propostas pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e/ou com as Listas propostas pelo Plano Nacional de Leitura têm na eleição dos Textos Literários que o integram. Sendo assim, o Manual Diálogos | Português 6.º ano (Apêndice VI), integrando textos de cariz literário e não literário, conta na sua maioria, com textos que pertencem tanto às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico como ao Plano Nacional de Leitura.

Acrescenta-se que, embora ambas as Listas de Leitura propostas pelos dois documentos recomendem as Obras Literárias para determinada faixa etária, contudo, o Manual Escolar não respeita essa indicação na escolha dos textos que o compõem; o mesmo não sucede com as Obras propostas pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

Nada impede que o professor escolha, na lista proposta para um determinado ano, uma obra recomendada pelo PNL para um ano diferente. Essa escolha é da responsabilidade do professor e depende, de entre muitos outros fatores, do tipo de abordagem didática pretendida. Conforme se menciona nos documentos disponíveis no PNL, estes elencos serão regularmente atualizados. Naturalmente que os textos para leitura referentes a este [ano de ensino] devem ter em atenção as leituras efetuadas nos anos anteriores.” (Reis C. , 2009, p. 105)

Capítulo V – Conclusões, Limitações do Estudo e Perspetivas Futuras

5.1. Conclusões

Como tinha sido já referido, é possível afirmar que o grande domínio designado por Educação Literária, assume um papel importante no interior das aulas de Português, com tendência a expandir-se para o exterior do contexto de sala, porquanto toca as questões relacionadas com a formação do leitor. O estudo realizado sobre esta temática permitiu constatar tal facto, através da análise do Questionário implementado.

O domínio da Educação Literária abrange muito mais do que a Literatura, contudo é importante realçar que este estudo relacionou-se mais com este tema, sendo

que, para além da análise dos resultados obtidos no questionário, foi feita também uma análise às Listagens do Plano Nacional de Leitura e à Lista de Obras e Textos para Educação Literária que complementam o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, com o intuito de compreender qual a importância que os autores dos manuais escolares conferem as estas Listagens quando os elaboram. Neste sentido, foi possível constatar que a maioria dos Excertos que os integram são sugeridos por estes dois documentos.

5.2. Limitações do Estudo

Após a conclusão do Estudo, foi verificado que as Limitações do mesmo se prenderam sobretudo com o número reduzido da população que integra a amostra, e a este facto, acrescenta-se que a amostra eleita pertencia à mesma instituição de ensino, apresentando idênticos parâmetros socioeconómicos e vivências escolares sem grandes oscilações. Sendo assim, é possível afirmar que estes dois fatores limitaram o Estudo, generalizando as conclusões.

Tal como Pinto (2012), afirma “Toda a análise de inferência estatística assenta no pressuposto de que a amostra é representativa da população em estudo, pelo que, quanto menor for a representatividade da amostra, maior será a diferença entre a realidade e as conclusões obtidas a partir da análise dos dados provenientes da mesma.” (Pinto, 2012, p. 165)

5.3. Perspetivas Futuras

Após a conclusão do Estudo, apercebi-me que se o voltasse a implementar, o primeiro aspeto a modificar seria as dimensões da Amostra e, o segundo, as suas características. Ou seja, diversificaria a amostra, escolhendo aleatoriamente a população, de modo a apresentarem particularidades diferentes.

Para além disto, analisaria se os géneros dos alunos influenciam os resultados dos questionários; estendia o estudo aos dois anos de ensino do 2.º CEB e relacionava os resultados, de modo a identificar igualdades ou diferenças; e examinaria um leque mais complexo de manuais escolares, com o propósito de averiguar se os textos literários que se encontram nos manuais integram a Lista de Obras e Textos para a Educação Literária proposta pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico,

e as Listas de Leitura Orientada ou Autónoma propostas pelo Plano Nacional de Leitura.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Capítulo VI - Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

O conceito de educação deve ser encarado como uma “construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (Delors, 2003, p. 17).

A Prática de Ensino Supervisionada, realizada no 1.º CEB surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa: Estágio 1.º CEB, e teve a duração de nove semanas, tendo início em meados do 1.º Período e término no início do 2.º Período, decorrendo às segundas e às terças-feiras. O período da Prática de Ensino Supervisionada dividiu-se em dois momentos: uma semana de Observação e oito semanas de Intervenção em Contexto Educativo. Esta Prática integrou quatro momentos: a (i) Observação, a (ii) Planificação, a (iii) Intervenção e a (iv) Reflexão.

O primeiro momento, do Contexto Educativo, foi sem dúvida uma mais-valia, para os momentos que se seguiram, pois esta análise direta consiste “(...) [n]uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1984, p. 60). Assim sendo, procurei compreender todas as informações, comportamentos, metodologias e estratégias utilizadas em sala de aula, consciencializando-me assim de quais as estratégias a utilizar aquando o momento da minha intervenção.

O grupo de estágio integrava três professores, e com o propósito de cada elemento conseguir lecionar o mesmo número de horas em cada área foi elaborada previamente uma calendarização. As aulas estavam estruturadas em três momentos: no primeiro período da manhã (uma hora e meia), no segundo período da manhã (uma hora e meia) e no período da tarde (duas horas). Embora existisse um horário semanal que contemplava todas as áreas, o seu seguimento não era rigoroso, pois a professora titular incidia sobretudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Durante cinco semanas, cada estagiária ficou responsável por intervir num dos três períodos que compunham a aula, sendo a aula lecionada pelas três. Após a sétima semana, cada estagiária dinamizou uma aula completa. Semanalmente e com alguma antecedência a

Professora Titular transmitia-nos os conteúdos a lecionar e algumas orientações de abordagem.

Após a observação das interações em sala de aula, foram definidos os conteúdos a lecionar e as estratégias mais adequadas. E desta forma, seguiu-se o momento da Planificação, que “(...) consiste em definir e sequenciar [as metodologias] e os objetivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino e de aprendizagem e selecionar materiais auxiliares” (Tavares & Alarcão, 1998, p. 158). Os objetivos definidos foram ao encontro dos propostos pelos seguintes documentos: *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (Básica, 2004), *Programa e Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico* (Damião, et al., 2013) e *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis & al., Programas de Português do Ensino Básico, 2009).

A planificação apresentava uma vertente semanal e uma vertente diária. A planificação semanal integrava a especificação da área curricular, os domínios, os objetivos gerais, os descritores de desempenho, a operacionalização da aula, os recursos e a avaliação. Por sua vez, no plano de aula, era definido o tempo atribuído a cada área curricular, a duração de cada atividade e, de forma pormenorizada, eram descritos os momentos que compunham a aula.

Importa realçar que, aquando a elaboração da planificação, dois aspetos foram tidos em conta, para proporcionar o melhor desenvolvimento do ambiente de ensino e de aprendizagem, nomeadamente: as características particulares e peculiares dos alunos que compunham a turma do 1.º ano, as metodologias e as estratégias utilizadas em contexto de sala de aula. Tudo isto para “Otimizar os processos de ensino-aprendizagem e oferecer aos alunos atividades mais adequadas aos seus interesses, estilos de aprendizagem e necessidades formativas” (Borràs, 2001, p. 280). Para além destes dois aspetos, sempre que possível, eram estabelecidas “pontes de ligação” que permitiam integrar e interrelacionar os conteúdos das diferentes áreas disciplinares, de modo a proporcionar à prática pedagógica uma dinâmica interdisciplinar. É ainda de acrescentar que, apesar de a cada elemento do grupo ter sido destinada uma área, por semana ou sessão, o grupo optou por planificar em conjunto, de modo a ajudar-se mutuamente e a estar ciente do desenrolar da aula de cada elemento.

Seguiu-se o momento da Intervenção, e em Matemática, os domínios abordados foram: *Números e Operações*, *Geometria e Medida* e *Organização e Tratamento de Dados*. Os conteúdos lecionados consistiram na exploração do conceito de *segmento de reta*; na exploração de *Gráficos de Barras* e *Pictogramas*; nas *operações numéricas* (adição e subtração) de *números naturais*, com recurso ao colar de contas e à reta numérica; na construção de um *Itinerário*; na exploração de *superfícies planas e não planas*, de figuras geométricas que compõem o *Puzzle Tangram* e de *figuras equidecomponíveis*. Com o intuito de enriquecer as aprendizagens possibilitou-se a exploração de diversos materiais didáticos como: os colares de contas, as barras de *cuisenaire*, os blocos lógicos, o geoplano, o *Tangram* e o Jogo do Semáforo.

Em Português, foram trabalhados os domínios da *Oralidade*, da *Leitura e Escrita* e da *Iniciação à Educação Literária*, que incidiram essencialmente na aprendizagem da leitura e da escrita, recorrendo à audição de músicas, à exploração de histórias infantis e lengalengas que focalizassem e permitissem explorar o fonema em estudo. De forma, a dinamizar esta área disciplinar foram desenvolvidos dois recursos didáticos: *O Comboio das Letras* (Anexo I) e a *Caixinha As Palavras que eu já sei...* (Anexo II), que foram utilizados em todas as sessões de Português. Para além destes recursos didáticos, foram realizadas duas atividades de cariz lúdico, como o *Loto das Palavras* (Anexo III) e o *Jogo Conta a Sílabas*.

Em Estudo do Meio, foram focados os Blocos *1 – À Descoberta de Si Mesmo*, *2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições*, *3 – À Descoberta do Ambiente Natural* e *4 – À descoberta das Inter-Relações entre Espaços*. No âmbito da área de Estudo do Meio foi desenvolvido, num recinto da escola, o Projeto – *A Horta*, em que o principal objetivo era o cultivo de plantas e o acompanhamento das diferentes fases do seu crescimento.

Em Expressão e Educação Físico-Motora foram desenvolvidas atividades relacionadas com os Blocos: *1 – Perícia e Manipulação*, *2 – Deslocamentos e Equilíbrios*, *6 – Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)* e *7 – Percursos na Natureza*.

Apesar de a área de Expressão e Educação Físico-Motora ter tido maior ênfase, as outras áreas Artísticas também tiveram relevância. Por exemplo, em Expressão e Educação Plástica foram trabalhados os Blocos: *1 – Descoberta e Organização*

Progressiva de Volumes, 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies e 3 – Exploração de Técnicas diversa de Expressão. Esta área disciplinar teve principal relevância no Dia do Não Fumador, no Dia de São Martinho e na época Natalícia. Apesar de serem realizados trabalhos de Expressão e Educação Plástica acerca das datas e épocas festivas, as aulas nesses dias começavam sempre com contos populares, com o objetivo de explicar às crianças as tradições subjacentes a estas datas. Em Expressão e Educação Dramática, foi abordado o *Bloco 2 – Jogos Dramáticos*, tendo sido realizado o Jogo *Sentimentos*. E em Expressão e Educação Musical foram exploradas as músicas: *A família das Vogais*, *A Rua das Formas* e *O Hino da Amizade*. Importa salientar que estas Expressões foram realizadas na sua maioria por todos os elementos do grupo de estágio.

Finalizada cada Intervenção, seguia-se o momento da Reflexão em grupo (estagiárias, professora orientadora cooperante e professor orientador cooperante supervisor) que tinha como objetivo analisar e refletir sobre o desenvolvimento de cada sessão, quais os aspetos positivos e menos positivos, as estratégias a aplicar novamente e as a excluir, sempre com o intuito de melhorar as futuras intervenções.

Através dos momentos de reflexão constatei que o meu desenvolvimento enquanto estagiária não podia “cingir-se à mera aquisição e assimilação de conhecimentos, procedimentos e atitudes, mas também contemplar condições para o meu desenvolvimento pessoal e social” (Vilar, 1993, p. 62).

Capítulo VII – Caracterização do Contexto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Agrupamento de Escolas, a Escola e a Turma, foram caracterizados a partir da observação direta e de conversas informais com diferentes agentes educativos do Agrupamento/da Escola e com a professora titular da turma. Para além disto, a consulta, no *WebSite* do Agrupamento de Escolas, de documentos de Organização Escolar, permitiram também recolher informação alusiva a esta caracterização.

7.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas

7.1.1. O Meio Envolvente

O Estágio Curricular no 1.º CEB foi realizado numa das Escolas pertencentes a um Agrupamento de Escolas, inserido na cidade de Coimbra. O meio que envolve o Agrupamento é urbano, marcado pela grande concentração de inúmeros serviços de comércio, educação, saúde e uma vasta rede de transportes urbanos.

7.1.2. A População Escolar e os Recursos Humanos

A população escolar que frequenta o Agrupamento de Escolas é maioritariamente urbana. Tal facto é justificado pela proximidade da instituição com o local de residência ou de emprego dos encarregados de educação. Contudo, uma minoria da população escolar é rural, uma vez que existem duas escolas que integram este Agrupamento, que se localizam na periferia da cidade.

O Agrupamento, relativamente ao corpo docente integra Educadores de Infância, Professores do 1.º CEB, do 2.º CEB e do 3.º CEB. Quanto ao corpo não docente é constituído por Técnicos Superiores (Psicólogos e Terapeuta da Fala), Assistentes Técnicos, Assistentes Operacionais e Tarefeiros.

7.1.3. A estrutura de Gestão Pedagógica

O Agrupamento de Escolas, formado no ano letivo de 2003/2004, agrega um Jardim de Infância, cinco Escolas Básicas do 1.º CEB e uma Escola Básica dos 2.º e 3.º CEB, sendo esta, a Escola Sede, que foi fundada a 16 de outubro de 1972.

A Gestão Pedagógica do Agrupamento de Escolas é feita pelo Conselho Geral, pela Direção, pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Administrativo. E o Agrupamento rege-se pelo Projeto Educativo do Agrupamento, pelo Plano Anual de Atividades e pelo Regulamento Interno.

No Agrupamento existem Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira e Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo.

7.1.4. As Intencionalidades Educativas

O ensino desenvolvido no Agrupamento mostra-se, na sua grande maioria, adequado às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, estando direcionado para o prosseguimento de estudos num contexto de valorização do sucesso escolar e das competências sociais.

A abertura do Agrupamento à comunidade traduz-se numa participação muito ativa dos pais/encarregados de educação nos órgãos escolares, no envolvimento frequente nas atividades pedagógicas das crianças, sendo algumas da sua iniciativa e, pontualmente, em determinados aspetos, da gestão quotidiana das escolas.

7.2. Caracterização da Escola

7.2.1. O Meio Envolvente

O Centro Escolar que integra a Escola Básica do 1.º CEB, onde se realizou o Estágio Curricular, localiza-se na maior freguesia de Coimbra e dista setecentos metros da Escola Sede do Agrupamento.

O meio que envolve o Centro Escolar é marcadamente urbano.

7.2.2. A População Escolar e os Recursos Humanos

A Escola é frequentada por alunos cujo local de residência se situa na área de influência da instituição, sendo frequentada sobretudo por uma população escolar marcadamente urbana, existindo, uma minoria rural. A maioria das famílias apresenta níveis socioeconómicos e socioculturais médio-altos, existindo, no entanto, exceções.

No ano letivo 2014/2015, o Centro Escolar era frequentado por trezentos e quarenta alunos, que se distribuíam pela Educação Pré-Escolar e pelas três turmas dos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB.

Os recursos humanos que compõem o corpo docente são: Professores Titulares de Turma, que se distribuem pelas três turmas de cada ano de escolaridade e professores que dinamizam as AEC. Quanto à equipa de pessoal não docente, esta integra elementos responsáveis: pelo Apoio Educativo e a Oferta Complementar de Apoio ao Estudo, pela Biblioteca Escolar e pela dinamização da Educação Especial,

integra também um Psicólogo, um Terapeuta da Fala e um Terapeuta Ocupacional, não esquecendo os Assistentes Operacionais/Auxiliares Educativos.

7.2.3. As Relações Interpessoais e Organizacionais

As relações entre Professor-Professor, Professor-Técnico de Apoio à Ação Educativa e Professor-Auxiliar Educativo, são baseadas na colaboração e na entreaajuda.

As relações entre Aluno-Professor, Aluno-Técnico de Apoio à Ação Educativa e Aluno-Auxiliar Educativo, apresentam uma boa dinâmica, prevalecendo o afeto e a cooperação.

O CASPAE é uma organização composta por alguns encarregados de educação responsável pela dinâmica das Atividades de Enriquecimento Curricular que são o Inglês, a Atividade Lúdica e de Animação, a Expressão Musical e a Atividade Física e Desportiva.

O Centro Escolar estabelece uma articulação com a Comunidade e com alguns Parceiros que proporcionam aos alunos a participação em vários Projetos, Concursos e Atividades. É de salientar que o Projeto ECO-ESCOLAS tem bastante impacto, dado que, todas as turmas de todos os anos de escolaridade participam de forma afincada nas suas propostas.

7.2.4. As Estruturas Físicas e os Recursos Materiais

O edifício foi construído no ano de dois mil e onze, por este motivo, encontra-se em boas condições, tanto a nível da construção, como a nível de equipamentos e acessos (saídas de emergência, planos de evacuação, acessibilidades a deficientes, etc.).

O Centro Escolar divide-se em dois espaços interligados: um Jardim-de-Infância e uma Escola Básica do 1.º CEB, integrando a valência de 1.º CEB as áreas de utilização comuns, como o Refeitório, a Reprografia, a Biblioteca Escolar, o Centro de Recursos Educativos, a Sala de Professores e os Gabinetes de Apoio. A Escola Básica dividida pelo rés-do-chão e pelo 1.º andar, integra ainda as salas de aula, as casas de banho e as salas de arrumos.

As salas de aula para além dos acessórios usuais (secretárias e cadeiras), no seu recheio, contemplam um computador e um quadro interativo. Quanto aos materiais

didáticos e manipulativos devem ser prévia e atempadamente requisitados para poderem ser utilizados.

Os espaços exteriores que compõem o Centro Escolar destinam-se à Educação Pré-Escolar (uma área) e à Escola Básica do 1.º CEB (uma outra área). Em comum, têm à sua disposição um Campo de Jogos e um Parque Infantil.

7.3. Caracterização da Turma e a Organização do Trabalho Pedagógico

7.3.1. A População Escolar, os Intervenientes e Intencionalidades Educativas

A turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB era composta, inicialmente, por vinte e oito alunos. No entanto, no momento da Prática Pedagógica, compunham a turma vinte e cinco crianças, treze do sexo feminino e doze do sexo masculino, tendo a maior parte dos alunos seis anos, à exceção de duas crianças que tinham cinco e uma que tinha sete. Embora com períodos de permanência diferentes, todos os alunos tinham frequentado a Educação Pré-Escolar, e nenhum aluno tivera ficado retido no ano anterior.

A maioria dos alunos apresentava um nível sociocultural e socioeconómico médio-alto.

O nível de aprendizagem global da turma era considerado Bom. Contudo, por vezes, alguns fatores, como a falta de concentração, o défice de atenção e o comportamento inadequado em sala de aula, por parte de alguns alunos, influenciava o rendimento da turma. Apesar de algumas crianças apresentarem défices relevantes, nenhuma integrava os parâmetros de aluno com Necessidades Educativas Especiais. Porém, duas crianças usufruíram de um acompanhamento individualizado – Apoio Educativo. Quanto ao nível de dificuldades, as que mais se evidenciaram foram nas áreas da Matemática e do Português.

As AEC eram frequentadas por vinte e um alunos.

A Professora Titular, em alguns casos, a Professora de Apoio Educativo e os Professores das AEC eram os principais intervenientes em sala de aula. Também, a avó de um aluno e o pai de um outro aluno contribuíam para as aprendizagens na área da Educação e Expressão Artística e na área das Tecnologias de Informação e Comunicação, respetivamente.

7.3.2. A Organização das Experiências Educativas na Sala de Aula

Havia um horário que definia o tempo destinado ao ensino dos conteúdos de cada Área Curricular, no entanto, a Professora não o seguia de forma linear, pois muitas das vezes, optava por consolidar alguns dos conteúdos lecionados anteriormente e dava mais atenção à Matemática e ao Português, já que as maiores dificuldades eram evidenciadas nestas áreas.

7.3.2.1. Metodologias da Professora Orientadora Cooperante

A professora recebia e valorizava todos os comentários dos alunos, fomentados ou não, respondia e esclarecia, de imediato, alguma dúvida que surgisse. O trabalho individual era o predominante na sala de aula. Mas, por vezes, quando a atividade assim o exigia, como por exemplo, na participação de um jogo, ou em alguma atividade que envolvesse a área das Expressões, os alunos trabalhavam em grupo.

O *feedback*, de carácter formativo, utilizado tanto pela professora titular, como pelos alunos, era sentido através da transmissão de comentários, por parte de cada um. A professora utilizava-o maioritariamente para classificar como corretas ou incorretas, as respostas e/ou as participações dos alunos. Outro tipo de *feedback*, vivenciado em sala de aula, era o de controlo disciplinar, que era transmitido pela professora para repreender um aluno, devido a algum comportamento e/ou postura inadequada. De acordo com o *feedback* transmitido pela professora, relativamente ao comportamento de cada aluno em sala de aula, existia um *Mapa de Comportamentos* que no final de cada aula era preenchido com uma cor: vermelho – mau, amarelo – mediano e verde – bom. Os alunos que obtivessem vermelho ou amarelo eram-lhes atribuído um pequeno “castigo” na aula seguinte.

Os recursos de excelência utilizados em sala de aula foram os manuais escolares das três áreas curriculares: O Mundo da Carochinha – Estudo do Meio 1.º ano (Letra, 2013), O Mundo da Carochinha – Matemática 1.º ano (Letra, 2013) e Alfa – Português 1 – 1.º ano (Lima, Barrigão, Pedroso, & Santos, 2014). Para além destes, a professora recorria diversas vezes a Fichas de Trabalho. Tanto um recurso, como o outro serviam para introduzir, transmitir, complementar e/ou consolidar os conteúdos. Com o propósito de aprofundar os conhecimentos transmitidos durante as aulas, todos os dias, os alunos tinham trabalhos de casa.

O uso do equipamento audiovisual e informático era quase inexistente em sala de aula, mas em contrapartida, o recurso aos livros infantis, de contos, de poesias, de lengalengas, entre outros, eram utilizados com muita frequência, com o intuito de explorar um fonema e de enriquecer o conteúdo.

A Avaliação ocorria ao longo do ano letivo, contudo eram atribuídos parâmetros às áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística, Expressão Físico Motora, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, seguindo a escala gradual de Avaliação: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

7.3.2.2. As Regras de Funcionamento e as Rotinas de Trabalho

As regras de funcionamento que tinham sido incutidas aos alunos eram: respeitar o outro, respeitar a sua vez de participar, solicitar a ida à casa de banho, etc., ou seja, foram todas aquelas que contribuía para o bom funcionamento da aula.

As aulas iniciavam às nove horas e terminavam às dezasseis horas, no entanto, existiam três intervalos, sendo o primeiro de manhã, que tinha a duração de aproximadamente meia hora, o segundo que correspondia à hora de almoço, tendo a duração de aproximadamente uma hora e meia, e por fim, o intervalo da tarde, para os alunos que frequentavam as AEC que decorriam entre as dezasseis horas e trinta minutos e as dezassete horas e trinta minutos.

A avó de um aluno disponibilizava uma hora todas as sextas-feiras, para realizar atividades de Expressão e Educação Dramática e Musical e o pai de um outro aluno que lecionava aulas de iniciação às TIC, de quinze em quinze dias, às quartas-feiras, durante duas horas.

As rotinas em sala de aula consistiam na atribuição de funções aos alunos, que tinham tarefas no sentido de auxiliar a professora. Por exemplo, um aluno era responsável por distribuir os manuais escolares, outro aluno responsável por recolhê-los, um outro aluno distribuía o leite para o lanche, etc. As funções atribuídas aos alunos eram rotativas e alteradas semanalmente.

A turma realizava poucas Visitas de Estudo, porém participava nos Projetos desenvolvidos pelo Agrupamento e pela Escola.

7.3.2.3. Gestão do Tempo e do Espaço

As atividades não tinham aviso prévio da sua duração. Por este motivo, sempre que os alunos levavam mais tempo do que o previsto pela professora ocupavam um período ou do intervalo da manhã e/ou do intervalo da tarde para terminá-las.

O espaço era bastante apelativo ao ambiente de ensino e de aprendizagem, não só pelas cores, mas também pela disposição e pela organização dos materiais para a realização de qualquer atividade.

7.3.2.4. A Articulação Curricular

O Apoio Educativo destinado a alunos com dificuldades de aprendizagem, orientado pela Professora de Apoio, decorria às segundas-feiras e às quintas-feiras, sendo destinada uma hora e meia por aula. De uma forma mais individualizada, os alunos que frequentavam o Apoio, resolviam os exercícios dos manuais e/ou as fichas de trabalho, facultadas pela professora titular.

A organização das festas escolares era desenvolvida pelos professores das AEC em parceria com a professora da turma.

Capítulo VIII – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

8.1. Fundamentação orientada das Práticas Pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da prática pedagógica, considerei sempre a ideia de que “aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções (...); [que] prossegue à medida que vamos observando professor após professor.” (Arends , 2008, p. 35). Como tal, no decorrer deste percurso tentei aplicar essencialmente três pressupostos teóricos, de acordo com as ideias de Pato (1995). Assim sendo, tentei, em primeiro lugar, ter presente a ideia de que “As finalidades e os objetivos dos atuais Programas do Ensino Básico contemplam equilibradamente o desenvolvimento de atitudes e (...) a aquisição de conhecimentos, e têm como pressuposto que o aluno é o agente ativo da sua própria aprendizagem” e em segundo lugar, compreender que “De turma para turma, [e] mesmo numa turma, variam as motivações, as necessidades e os saberes dos alunos (...) tendo o professor que recorrer (...) a pedagogias diferenciadas que perspetivem a progressão individual dos alunos (...)” (Pato, 1995, p. 9).

A prática de ensino supervisionada, por mim desenvolvida, teve lugar numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, composta por vinte e cinco alunos, cada um com as suas próprias características cognitivas e comportamentais e com ritmos de aprendizagem diferentes, para além disto, a turma encontrava-se num processo inicial de adaptação, ao novo contexto educativo e aos novos métodos de ensino e de aprendizagem.

As semanas de observação permitiram-me analisar alguns aspetos comportamentais dos alunos, conhecer as estratégias e metodologias implementadas pela professora e retirar várias conclusões de forma a manter as rotinas ou a alterá-las, de acordo, prioritariamente, com as necessidades e os interesses dos alunos. Durante o período de observação pude constatar que os alunos ainda não tinham presentes e estipuladas as regras a cumprir na sala de aula, gerando por vezes, comportamentos inapropriados e interações despropositadas, que dificultavam todo o processo de ensino e de aprendizagem.

As planificações foram realizadas com base nos conteúdos inerentes aos Programas e às Metas Curriculares do 1.º CEB, nas conclusões obtidas a partir dos momentos de observação e nos conselhos da professora titular de turma e do professor supervisor.

As aulas eram, na sua maioria, iniciadas através da leitura de um conto, de uma história ou de uma lengalenga, tornando-se esta ação numa rotina privilegiada. Segundo Valadares (2013),

“Uma rotina estável, clara e compreensível permite que as crianças a incorporem, podendo antecipar o que irá acontecer em seguida. Isso oferece[-lhes] uma sensação de segurança (...), o que, por sua vez, permitirá que [as crianças] atuem com maior autonomia e tranquilidade no ambiente escolar”.

A leitura de contos e de histórias “é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e [para] o prazer de ler” (Machado, 1995, p. 128), e segundo o Ministério da Educação (2016), “é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço de autoconfiança” (p. 146). Além disto, a prática da leitura de contos facilitou a ponte entre os conteúdos das várias áreas disciplinares.

As metodologias utilizadas anteriormente pela professora titular na área do Português e da Matemática continuaram a ser aplicadas em sala de aula durante a Prática Pedagógica. Na área do Português, a introdução de uma letra seguia sempre a mesma metodologia: audição e exploração de um poema de Luísa Ducla Soares; seguidamente, era realizado o treino da caligrafia do grafema, na folha de rascunho e só depois de a letra estar “perfeitinha” podiam passar ao Caderno Ortográfico e Caligráfico; a ficha de leitura também foi um método utilizado sistematicamente na sala de aula, permitindo assim aos alunos desenvolver competências e hábitos de leitura. E na área disciplinar da Matemática, a introdução de um número, consistia sempre em compor e decompor o material didático, *Barras de Cuisenaire*, de modo a explorar o número que estava a ser abordado.

Os manuais escolares e as fichas de trabalho eram um recurso de excelência, na sala de aula, sendo utilizados para a introdução de um novo conteúdo, para aprofundá-lo e/ou até mesmo para consolidar os conhecimentos.

As tarefas foram diversificadas e eram enriquecidas, sempre que possível, com recurso a materiais lúdicos. Contudo, embora estas fossem um pouco diferentes das habituais, tinham de igual forma, permitir a aprendizagem dos conteúdos, pois o “êxito de todas as atividades lúdico-pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor.” (Almeida, 1998, p. 123)

Durante a intervenção pedagógica tentei solicitar e proporcionar momentos de participação aos alunos menos comunicativos, abstrair-me de alguns comportamentos perturbadores e de participações inoportunas, sobretudo por parte de um aluno com défice de atenção e aproveitar o material manipulativo e dinâmico existente na sala de aula, de forma a complementar os conteúdos trabalhados e a enriquecer a aula. E para além disto, o contacto direto com este tipo de materiais (colares de contas, barras de *Cuisenaire*, *Geoplano* e *Tangram*) proporcionou aos alunos uma exploração mais concreta e o manuseamento palpável, que contribui para uma aprendizagem mais significativa do conteúdo.

Ao longo da prática pedagógica foram realizados alguns jogos relacionados com as várias áreas disciplinares: *Aprender a Brincar* (Estudo do Meio), *Loto das Palavras* (Português), *Semáforo* e *Bingo Matemático* (Matemática). Segundo a opinião de Iracema Araújo (citado por Martins, et al., 2006), o aluno ao participar nestas atividades

“passa de um espectador a um ator ativo no processo de aprendizagem. [E] desta forma, passa a ter a oportunidade de viver a construção do seu saber. Assim, durante um jogo, o aluno torna-se mais seguro e crítico, expressa o seu pensamento e as suas emoções, troca ideias com os outros e tira conclusões sem a interferência direta do professor. A competição deve ser saudável, levar à cooperação, valorizando as relações e desenvolvendo assim, a vertente social.” (p. 2).

O recurso a materiais manipulativos e a dinamização de jogos, recorrendo por vezes ao trabalho de e em grupo, nem sempre resultava da melhor forma. E apesar dos reforços das explicações das regras de funcionamento da(s) atividade(s), no momento da realização, estas não eram cumpridas e o estabelecido previamente não era alcançado, originando sempre conflitos em sala. Com o propósito de colmatar esta situação, sempre que as regras eram infringidas, o aluno que tinha perturbado o bom funcionamento do jogo, era afastado do grupo e da atividade, não participando mais.

A avaliação era obtida unicamente através da observação direta. Contudo, apesar de não existirem registos escritos, este momento era sempre realizado e não podia ser descurado, já que este momento resulta na reflexão da prática educativa e

possibilita a recolha de informações que, ao serem analisadas adequadamente possibilitam a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

8.2. Experiências – Chave: Reflexões sobre a Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

8.2.1. O envolvimento parental: o tesouro para aprender a viver juntos e com os outros

Aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros é um dos desafios da Educação. E desta forma, o conceito de educação deve também ser encarado como uma “construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (Delors, 2003, p. 17), conduzindo cada criança a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, ajudando-a a desempenhar o papel social. Para isso, o meio ambiente e, especialmente, o contexto familiar desempenham um papel imprescindível no desenvolvimento das suas potencialidades.

O contexto familiar constitui uma estrutura relacional, e segundo Vayer & Rocin (1989) é entendido como sendo “(...) um conjunto organizado de pessoas com papéis diferentes e complementares ao mesmo tempo.” (p. 15) Embora tenha esta designação, o contexto familiar, não diz respeito apenas à “família de sangue”, pois a professora também o enquadra, já que os laços de afetividade e o tempo de partilha são bastante fortes. Na turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, era visível o envolvimento relacional entre pais, alunos e professora... E ainda bem, já que é devido a este envolvimento que se estabelecem relações colaborativas e de afetividades entre os agentes educativos (pais e professora), e é esta estrutura que vai proporcionar à criança “os sentimentos de segurança e de autonomia, facilitar-lhe ações e comunicações com o ambiente [e prepará-la para a] realidade social constituída pela escola” (Vayer & Rocin, 1989, p. 16), e pela sociedade.

Os alunos da turma do 1.º ano apresentavam, maioritariamente, níveis sócio afetivos e socioeconómicos médio-altos, estavam habituados ao contexto familiar vivido no Jardim-de-Infância, junto da Educadora. Finalizada a Educação Pré-Escolar, a criança sofre uma mudança brutal, ao mudar de meio e ingressar numa determinada turma. Desta forma, a professora tentou ambientar ao máximo os alunos, tentando dar-lhes a atenção e o carinho que dispunham no Jardim-de-Infância, mas ao mesmo tempo incutir-lhes regras de bom funcionamento em sala de aula. Por vezes, a adaptação ao novo mundo não é imediata e nem sempre é fácil, desempenhando os pais e a professora um papel importantíssimo na sua integração escolar.

Durante o período da prática pedagógica, a maioria dos pais assumiu uma atitude bastante colaborativa e participativa para com a professora. No entanto, quatro familiares destacaram-se dos restantes, uma vez que a sua presença e intervenção era assídua em sala de aula.

Com o intuito de integrarem o meio escolar e pondo em prática as suas capacidades, competências e os seus conhecimentos de forma a enriquecer as aprendizagens dos alunos e a dinamizar as experiências educativas, participaram ativamente: o pai de uma das alunas, que transmitia os seus conhecimentos da área das TIC, disponibilizando do seu tempo pessoal duas horas à quarta-feira, quinzenalmente; a mãe de um dos alunos, sem horário definido, pois apenas quando tinha disponibilidade e lhe era permitido é que realizava atividades no âmbito da área da Educação e Expressão Plástica; a avó de dois alunos irmãos, que esporadicamente, durante o período da manhã, realizava com os alunos atividades de Educação e Expressão Plástica, relacionadas com as estações do ano e com as festas comemorativas, destinadas a enfeitar os espaços da sala de aula; e por fim, a avó de uma antiga aluna, que quis manter o contacto com a professora e disponibilizou uma hora, semanalmente, todas as sextas-feiras, com o propósito de transmitir alguns dos seus conhecimentos de Educação e Expressão Dramática e Musical.

Para além, da positiva relação socioafetiva que os alunos nutriam com estes quatro familiares, o respeito e o silêncio sentido em ambiente de sala de aula era o mesmo, que se fazia sentir quando era a professora titular a orientar as atividades. Tal como na preparação de uma aula, os objetivos eram definidos, as atividades planificadas e os parâmetros de avaliação estabelecidos, por cada membro que orientava a atividade. No final de cada sessão, a professora reunia-se com o familiar e dialogavam sobre o desenrolar de cada atividade e concluíam que embora as atividades fossem de cariz lúdico os objetivos propostos de aprendizagem eram conseguidos do mesmo modo. O simples facto de os alunos contactarem com outros métodos de ensino, dinamizados por outras pessoas, com outras formas de comunicação, predispõe os alunos a estarem mais atentos à realização das tarefas.

Os Trabalhos de Casa também consistiam numa rotina diária, não apenas como consolidadores de aprendizagens, mas também com o propósito de seguir a ideia de João Asseiro (2004), (citado em Miguéns, 2005), que ressalva que “Os TPC devem ser

feitos pelos filhos e devem servir, sobretudo, para interagir com os pais sobre o que estão a aprender na Escola”, uma vez que, “A ajuda em casa, dos avós e/ou dos pais, só pode significar: encorajar, ouvir, reagir, premiar, guiar, supervisionar e discutir, e não ensinar os conteúdos escolares” (p. 93).

Por vezes, a única preocupação dos pais é simplesmente ajudar os filhos a terem boas notas nas Fichas de Avaliação e no final de cada Período, esquecendo-se que para isso, não chega só auxiliar nos estudos e nos trabalhos de casa, é também necessário apoio e incentivo. E são os pais

“os únicos que podem dar o apoio particular que a criança necessita em momentos cruciais do seu desenvolvimento; (...) criar à sua volta um ambiente positivo e favorável; fornecer-lhe os meios que lhe permitirão tirar melhor proveito dos estudos, (...) e ajudar (...) a adquirir comportamentos autónomos e responsáveis (...)” (Brissard, 1993, pp. 4-5).

Posto isto, é fundamental os pais estarem atentos à forma de trabalhar do(s) seu(s) filho(s), desde o 1.º ano de escolaridade e observarem-no(s) no dia-a-dia, acreditando e partilhando com ele “a ideia de que deve desenvolver o melhor possível o seu próprio potencial” (Brissard, 1993, p. 5).

Hoje em dia, em Portugal, “a participação das famílias na vida das escolas, nos diferentes níveis em que a mesma se pode concretizar, tem evoluído positivamente nas últimas décadas” (Miguéns, 2005, p. 10). E cada vez mais, os pais têm, um papel importantíssimo na educação dos filhos, pois “existe uma maior consciência participativa das famílias, que se traduz numa relação pais-escola cada vez mais forte.” (Diez, 1989, p. 7)

Segundo Juan José Diez (1989),

“A tendência para uma maior relação família-escola obedece a várias causas. Uma delas é o sentido que a sociedade atual tem da responsabilidade educativa que compete aos pais na educação integral dos filhos; (...) Outra causa é a consciência, cada vez mais vincada, de que a educação é um fenómeno complexo que necessita da ação combinada de muitos educadores; (...) Um terceiro fator (...) é a existência de uma maior sensibilidade, em todos os espaços institucionais da sociedade, para exigir a participação como um direito” (pp. 8-9).

A família e a escola devem ter uma relação coordenada, para que “A ação educativa (...) [possa] ser coincidente ou complementar, em todas as dimensões.” (Diez, 1989, p. 10) Para além disto, estes dois pilares (família e escola), devem definir entre si quais as atitudes e as funções que correspondem a cada um na tarefa educativa, já que para um bom funcionamento relacional, é imprescindível, que cada um conheça as suas funções e a responsabilidade que assumem face a estas.

Segundo João Asseiro (2004), (citado em Miguéns, 2005), a presença dos pais na escola constitui uma forte contribuição para a autoestima e para a valorização do trabalho efetuado no dia-a-dia, tanto pelos alunos, como pela professora, e “seguramente um contributo muito positivo para o aproveitamento escolar dos alunos” (p. 88).

Teresa Caeiro (2004), (citado em Miguéns, 2005), ressalva que a relação família/escola deve ser feita com base “no diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha oportunidade de falar, analisar e partilhar, permitindo uma efetiva troca de saberes e experiências” (p. 22). José Morgado (2004), (citado em Miguéns, 2005), acrescenta ainda que a comunicação com os pais deve assentar “tanto quanto possível num registo positivo” (p. 97). Ou seja, deve ser comunicado o que deve ser feito em vez do que deve ser evitado e valorizar as competências mais do que apontar os insucessos. A professora dava imensa importância à comunicação, por isso, as reuniões de pais ocorriam, semanalmente, às sextas-feiras, mas sempre que um pai e/ou mãe não conseguia comparecer, devido a diferenças de horários, a professora agendava para outro dia.

Para além das reuniões de pais e das entrevistas individuais, Teresa Caeiro (2004), (citado em Miguéns, 2005), afirma que “existem outras estratégias que a escola pode utilizar para conduzir os pais até à escola, como as festas, os convívios, os teatros, os jogos, as campanhas, as exposições, as visitas de estudo e os dias comemorativos.” (p. 76). Sempre que a escola dinamizava alguma destas estratégias, os pais respondiam afirmativamente, contribuindo e participando nas diversas atividades com o maior entusiasmo e afínco.

Ao longo de todo o percurso escolar do aluno, é essencial apelar aos pais que apresentem “uma atitude interessada [...]; uma atitude dialogante [...]; e uma atitude de entrega pessoal à comunidade educativa” (Diez, 1989, p. 11), uma vez que, é

importante que recebam, por parte da professora, informação sobre o processo escolar do filho e participem nas atividades gerais da turma e da escola, já que a educação e o acompanhamento dos filhos em todo o processo educativo não são apenas um direito, mas uma obrigação dos pais, pois a família é a primeira das instâncias educativas e surge como um determinante muito forte nos resultados dos alunos, pelo que a escola deve atuar como um parceiro na educação e deve envolver os pais e incentivar a sua participação, já que “Tanto as famílias como as escolas e, sobretudo, as crianças têm a ganhar e muito com esta relação (...), de colaboração em parceria e feita de confiança mútua”. (Miguéns, 2005, pp. 9-10)

8.2.2. O Trabalho de e em Grupo: o complemento para aprender a viver juntos e com os outros

Segundo Jacques Delors (2003), “A educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns” (p. 84).

Durante o período de Observação e Intervenção pude constatar que os alunos que integravam a turma do 1.º ano, não sabiam e/ou não conseguiam trabalhar em grupo. Isto porque, a primeira vez que os alunos experienciaram algo deste género sentiu-se na sala de aula bastante ruído e conflitos desabituais da rotina diária da turma. O que seria de esperar...

Atualmente, e “devido a recomendações metodológicas contidas nos novos programas, há uma maior recetividade dos Conselhos Pedagógicos à proposta da realização de trabalhos de e em grupo” na sala de aula. (Pato, 1995, p. 14) Uma vez que, “As finalidades e os objetivos dos atuais programas do Ensino Básico contemplam equilibradamente o desenvolvimento de atitudes e de capacidades e a aquisição de conhecimentos” (Pato, 1995, p. 9).

É certo que, “Os objetivos e as estratégias do trabalho de grupo são distintos dos definidos nos modelos pedagógicos tradicionais”, pois este “pressupõe uma ativação do potencial dos saberes, da experiência e da intervenção de cada um dos alunos.” (Pato, 1995, p. 9)

Acrescenta-se ainda que “Neste tipo de aprendizagem, esbatem-se as fronteiras disciplinares para aparecerem conteúdos de diferentes áreas interligados” (Pato, 1995, p. 19), fortalecendo assim a ideia de interdisciplinaridade.

Seguindo este ideal, tentei implementar esta metodologia de trabalho ao longo da prática pedagógica, sempre em momentos previamente planeados, quando as atividades assim o permitiam. Isto porque, “O trabalho de grupo exige aos professores ainda mais trabalho e responsabilidade do que uma dita aula tradicional (...). Bem como, estudo, preparação teórica e técnica, (...)” (Pato, 1995, p. 11). Pois, ao longo do decorrer da atividade, “o professor é o responsável pela dinamização, coordenação e orientação” da mesma (Pato, 1995, p. 34).

No momento da planificação das situações de aprendizagem, procurei

fazer uma gestão ponderada do tempo; criar situações problemáticas, motivadoras e desafiantes; estimular, ao máximo, a dinâmica do grupo; incentivar os alunos para que nenhum se sentisse incapaz de participar; verificar a disponibilidade dos recursos e materiais necessários; definir com os alunos/grupos, os objetivos das tarefas que iriam realizar; e dialogar com os alunos/grupos sobre o desenvolvimento das atividades (Pato, 1995, pp. 61-62).

A primeira vez que a turma do 1.º ano realizou uma aula de cariz de trabalho de grupo, foi surpreendente e um pouco assustadora, ocorrendo uma alteração profunda do modelo tradicional do suposto de uma sala de aula. Para começar, não haviam crianças alinhadas em mesas de dois ou individuais, não havia o silêncio adequado às aulas [tradicionais] e nenhum aluno participava, perante o olhar atento do professor e do resto da turma.

A aula de trabalho de e em grupo é um “permanente desafio à imaginação, à capacidade de inovação, ao desejo de progredir e de aprender, não só para os alunos, mas também para os professores” (Pato, 1995, p. 11). Assim sendo, num primeiro momento eram transmitidas e explicadas as regras, com o propósito de garantir o bom funcionamento da atividade, a autonomia e a responsabilidade dos alunos/grupos. No momento da explicitação dos objetivos, foi importante transmiti-los de forma clara e simples e com algum entusiasmo, pois a forma como o professor evidencia as atividades é “catalisadora de motivações e de interesses dos alunos e, por isso, fator favorável à sua predisposição para participarem empenhadamente no trabalho” (Pato, 1995, p. 63). Outro aspeto tido em conta foi evidenciar de forma objetiva o que era realmente pedido para que não houvesse negligência no que se considera essencial, nem gastos inúteis de tempo. Durante a explicitação da atividades os alunos eram informados do tempo que dispunham, para a concretização do trabalho, uma vez que, “O ritmo de trabalho (...) está muito relacionado com o conhecimento que os alunos têm, antecipadamente, do tempo que contam” (Pato, 1995, p. 63).

Em diálogo com a turma, surgiram algumas dúvidas, que foram esclarecidas e serviram de esclarecimentos suplementares à atividade.

Num segundo momento ocorreu a formação dos grupos de trabalho. Coube-me então definir, com base nos comportamentos que os alunos tinham durante as aulas e nas características da turma, os critérios para a sua constituição.

Segundo Vanoye (1949),

“Um grupo (...) é um conjunto de pessoas interdependentes, (...) que estão conscientes da existência uns dos outros e modificam o seu comportamento em função da sua relação com cada um dos elementos, [...] com o grupo; e com o professor” (p. 113).

Acrescento ainda que “Um grupo é, de qualquer modo, um lugar de conflitos, (...). Ora, é a partir desses conflitos, e não apesar deles ou contra eles, que o grupo trabalhará efetivamente” (Vanoye, 1979, p. 14).

Propor aos alunos deste nível de escolaridade,

“que se organizem em grupos de quatro ou cinco [elementos] para a realização de um trabalho de grupo, sem qualquer outra indicação, leva inevitavelmente, (...), a que prevaleçam, como critério, as afinidades (...) e, conseqüentemente, (...) a opção por colegas do mesmo sexo” (Pato, 1995, p. 28).

Desta forma, os critérios tidos em conta aquando a formação dos grupos foram: agrupar quatro/cinco alunos e formar grupos heterogéneos e mistos.

Optei pela formação de grupos heterogéneos, porque em grupos homogéneos a aprendizagem ocorre em circuito fechado, pois são grupos em que os alunos têm idêntico nível de aproveitamento, idênticas capacidades ou ritmos de aprendizagem e a mesma atitude face à aprendizagem. E se numa turma, os grupos fossem organizados homogeneamente,

“nos grupos dos «bons» não havia confronto com o não saber, (...), com a dificuldade de concretização (...); e em contra partida, nos grupos dos alunos com «dificuldades», não havia quem ajudasse, quem motivasse, quem recordasse a informação necessária para a atividade, (...)” (Pato, 1995, p. 27).

O mesmo não acontece nos grupos heterogéneos, pois os elementos que o constituem apresentam “diferentes níveis de aproveitamento, (...) integram (...) alunos com diferentes aptidões e atitudes perante a aprendizagem e permitem uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida,

desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho, perseverança, etc.” (Pato, 1995, p. 27). O que sem sombra de dúvida enriquece muito um trabalho.

Definidas as estratégias, clarificados os objetivos e esclarecidas as dúvidas, a partir deste momento, “(...) a aula era um espaço dos alunos, já que são as suas ideias e o seu esforço que constroem a aprendizagem” (Pato, 1995, p. 60).

A fluência do trabalho de um “grupo define-se segundo os modos de orientação e os objetivos fixados, mas também segundo a própria dinâmica.” (Vanoye, 1979, p. 117) E por sua vez, a dinâmica de um grupo, depende não apenas do tipo de tarefa que lhe é proposta, mas também do tempo de vida do grupo e do tempo destinado a essa atividade. É a liberdade que é dada ao grupo “que assegura a criação de normas e a verdadeira coesão” dos elementos, nascendo a partir daqui “a consciência de objetivos e de interesses comuns” (Vanoye, 1979, pp. 45-46). Apesar das normas e das regras introduzidas, o grupo sentiu necessidade de acrescentar, e eventualmente alterá-las, de acordo com as situações vividas e as dinâmicas que se criaram no seu funcionamento sendo este o “percurso natural para a autonomia” (Pato, 1995, p. 51) e para a liberdade.

As condições em que decorreu a dinâmica do grupo e a forma como interagiram os seus elementos perante uma proposta de trabalho, condicionou e despertou as lideranças. No entanto, “O professor e o grupo têm que estar atentos ao aparecimento de líderes (...) que impõem as suas ideias, determinam os deveres e as funções dos restantes elementos”, (Pato, 1995, p. 49) sem darem margem à participação, dos mais tímidos ou passivos.

Com o ano de escolaridade em questão e com a pouca experiência de trabalho em grupo, decidi não eleger nenhum porta-voz, pois “Resulta mal precipitar a responsabilização, ou seja, atribuir a um grupo recém-formado responsabilidades para as quais não está preparado.” (Pato, 1995, p. 52)

A sala de aula foi organizada e modificada com o intuito de apresentar condições ao bom funcionamento do grupo. Foi importante garantir um certo afastamento entre as mesas para que, caso fosse necessário, fosse possível circular pelo espaço. O afastamento entre as mesas também facilitou o trabalho desenvolvido, pois assim houve menos probabilidade de os grupos perturbarem e interferirem no trabalho dos outros grupos.

Ao observar o funcionamento de cada grupo, consegui detetar algumas situações que impediam uma dinâmica adequada do grupo e que prejudicavam assim as condições de aprendizagem. Senti que quando os alunos me chamavam era, sobretudo, para resolver problemas, que não conseguiam solucionar sozinhos. Problemas esses, relacionados com situações de conflito, atitudes incorretas de alguns elementos, e, sobretudo, com a preocupação da falta de participação de um colega. Tentei que os alunos ultrapassassem essas situações sozinhos, no entanto em alguns momentos tive que intervir, pois segundo Pato (1995), “A intervenção do professor surge, (...) para moderar a excitação de alguns [alunos] mais entusiasmados e para dinamizar a ação dos [alunos] mais tímidos ou passivos” (p. 64).

O trabalho de grupo é uma experiência enriquecedora e uma mais-valia nas aprendizagens dos alunos, pois confronta cada aluno “com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (Pato, 1995, p. 9). Para além disso, o aluno sente “que os seus saberes, raciocínios, argumentos e a sua experiência têm uma utilidade imediata: a concretização da tarefa que foi proposta ao grupo” (Pato, 1995, p. 48). O “trabalho de grupo é, em si mesmo, motivador da aprendizagem das crianças (...) independentemente do tema ou do conteúdo da atividade; mas para que tal aconteça é imprescindível que os alunos vivam as situações com alegria e saiam delas com a sensação de sucesso” (Pato, 1995, p. 50).

É de referir que “o trabalho de grupo é [uma] componente indispensável numa postura metodológica que vise [a] aprendizagem e [o] desenvolvimento” de cada aluno, já que com o “trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimentos cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento (...), valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências, (...), confrontar ideias e sentimentos, troca de pontos de vista e resolução de problemas em comum” (Pato, 1995, p. 9).

Ao realizar as atividades de trabalho de grupo, pude constatar que é bem mais fácil avaliar formativamente a aprendizagem dos alunos desta forma. Pois, “Observar alunos em pequenos grupos torna-se mais simples do que observá-los no grupo-turma” (Pato, 1995, pp. 10-11), dispondo assim de melhores condições para observar e intervir, apercebendo-me dos saberes e dos obstáculos à aprendizagem de cada aluno e da sua autonomia.

Em suma, quanto mais oportunidades de trabalho de grupo existirem em sala de aula, o aluno passivo que hoje se limita “a acompanhar o movimento do grupo, aceitando mais ou menos submissamente as ideias dos outros (...), pode ser amanhã um elemento que dá opinião, informa, discorda e critica.” (Pato, 1995, p. 52)

Capítulo IX – Reflexão em torno do meu percurso formativo

A aventura começou no dia vinte e sete do mês de outubro de dois mil e catorze e terminou a vinte e sete do mês de janeiro de dois mil e quinze, mas agora, passado algum tempo, recordo-me desta experiência como se fosse hoje. Os obstáculos sentidos, o caminho traçado para superá-los e por fim as metas alcançadas... Assim que passei o portão de entrada da Escola Básica do 1.º CEB, senti-me rapidamente integrada por toda a comunidade escolar, a simpatia e a disponibilidade demonstrada, colocou-me rapidamente à vontade para qualquer tipo de situação que pudesse surgir. A professora titular da turma do 1.º ano de escolaridade, prontificou-se a ajudar-nos sempre que precisássemos, a colaborar connosco, a transmitir-nos a informação essencial para o decorrer da nossa prática pedagógica, a alertar-nos para eventuais comportamentos despropositados dos alunos, entre tantos outros aspetos que de uma ou outra forma foram úteis para um bom desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

As semanas de observação foram bastante participativas, pois desde cedo que a interação com a professora e com a turma se estabeleceu, desenvolvendo-se desta forma a empatia e o à vontade em sala de aula.

Alguns alunos revelavam algum défice de atenção/concentração e um comportamento desadequado em contexto de sala de aula, no entanto, mesmo estes, responderam positivamente, à maioria das estratégias delineadas para a turma. Os alunos que integravam a turma eram maioritariamente, autónomos e aplicados. Bastava uma explicação sobre as atividades e resolviam-nas de imediato, sempre que surgia alguma dúvida as crianças não hesitavam em questionar-nos.

As estratégias postas em prática em sala de aula, pela professora eram quase sempre as mesmas. Por vezes, recorria a materiais didáticos e manipuláveis, com o objetivo de complementar algum conteúdo e/ou diversificar a aula.

A principal preocupação da professora residia na transmissão de conteúdos alusivos às áreas disciplinares de Matemática e de Português. Na área de Matemática, a introdução de um número consistia em compor e decompor esse algarismo, com recurso às Barras de *Cuisenaire*, no que concerne à área de Português, a introdução de uma nova letra era feita através da audição e exploração de um poema da autora Luísa Ducla Soares, alusivo ao fonema em estudo. É essencial, que as crianças criem métodos de leitura, pois, é fundamental, neste ano de escolaridade, que se desenvolvam

todas estas bases. Era notório o cuidado da professora nestas tarefas, visto que, solicitava sempre aos alunos com mais dificuldade de articulação das letras/sílabas e palavras que iniciassem a leitura, alertando-os que já sabiam ler, que lessem em silêncio. Relativamente a Matemática, as estratégias de resolução quer de uma operação, quer de um problema eram quase sempre realizadas com apoio no colar de contas (Anexo IV) e na reta numérica, apresentando assim o seu pensamento e raciocínio, uma vez que é essencial nesta faixa etária as crianças serem sensibilizadas de que existem diversas maneiras de apresentar a sua resolução, de forma sistemática e organizada.

Com o intuito de introduzir um novo conteúdo, aplicar os conhecimentos e/ou consolidar as aprendizagens, os manuais escolares e as fichas de trabalho eram o recurso utilizado.

Os trabalhos de casa eram solicitados diariamente, contudo nunca eram corrigidos em sala de aula, em grande grupo, ou seja, a professora apenas corrigia os deveres de cada aluno e nem sempre lhes transmitia o *feedback* das suas resoluções. No meu ponto de vista, esta estratégia não é muito positiva, pois não ajuda os alunos a consciencializar-se das suas verdadeiras lacunas, de modo a superá-las.

O grupo de estágio aplicou as metodologias utilizadas em sala de aula, pela professora, adequando-as ao ritmo de aprendizagem geral dos alunos da turma.

Quando os alunos não terminavam as atividades propostas no tempo definido, ficavam no intervalo a terminá-las. Discordo em parte com esta estratégia, visto que os intervalos fazem parte do horário escolar do aluno e como tal é um direito, para além disto, este tempo de lazer é benéfico em vários aspetos, sobretudo para promover o convívio e a partilha entre as várias crianças que integram a escola.

Ao longo da prática pedagógica foram realizadas pelo grupo de estágio algumas atividades de Educação e Expressão Físico-Motora e Plástica, em que a agitação e a euforia dominavam a turma. Decidimos ainda realizar atividades em grupo, formando grupos de alunos, permitindo-os contactar com uma nova realidade, pois as crianças nunca tinham trabalhado em grupo. E como seria de esperar, as regras apesar de definidas e estabelecidas não foram cumpridas, provocando alguma desordem em sala de aula, já que o barulho era intenso, o comportamento perturbador e o individualismo predominante. Posso afirmar que estas atividades em que as

crianças se encontravam um pouco mais “livres”, foram um desafio, no sentido de controlo do comportamento da turma. Todavia, e prevendo estas situações, o grupo de estágio redefiniu inicialmente algumas estratégias, como: formar grupos heterogéneos, compostos por alunos dos dois sexos, reveladores de e sem dificuldades e de acordo com o comportamento que revelavam em sala de aula. Com o decorrer do tempo, as crianças foram melhorando a sua postura, fazendo silêncio e falando em “segredo” tal como a professora tinha estabelecido como regra de bom funcionamento da sala de aula no início do ano letivo.

Uma das estratégias utilizadas em todas as aulas foi a Grelha de Comportamentos, que apesar de alertar para os comportamentos das crianças e devendo ter como objetivo consciencializá-los para o melhoramento da sua postura, muitas crianças não davam qualquer importância a este método, pois as crianças que apresentavam um comportamento perturbador tinham um “castigo”, mas as crianças com um comportamento adequado nunca eram recompensadas, desincentivando-os a manter um bom comportamento.

Inicialmente, senti algumas dificuldades na liderança da turma. Uma vez que, por vezes, o comportamento era inadequado, e ao repreender um aluno, perdia automaticamente o controlo de toda a turma, perdendo imenso tempo a captar e a focar toda a atenção novamente na tarefa, o que dificultou nos primeiros tempos o cumprimento do plano de aula. Contudo, com o decorrer da prática pedagógica, fortaleci a minha atitude e melhorei a capacidade de prever situações e algumas respostas dos alunos, melhorando assim o ambiente de ensino e de aprendizagem. Durante as aulas assumi duas posturas, uma atitude descontraída, nos momentos que assim o permitiam, e uma atitude mais astuta, nos momentos em que era necessária uma maior firmeza.

O grupo de estágio enquanto grupo de trabalho funcionou sempre na base da coerência e da unanimidade, tomando decisões em conjunto. A elaboração dos exercícios para as fichas de trabalho, bem como todas as atividades desenvolvidas foram sempre planeadas e planificadas em grupo. Aquando a planificação das atividades, o grupo teve sempre o cuidado de não utilizar palavras e/ou conceitos desconhecidos pelas crianças. Nos momentos de intervenção de cada elemento, os elementos do grupo apoiavam o elemento que estava à “frente” da turma, colaborando

e auxiliando a mesma, de modo a facilitar o bom funcionamento em sala de aula. A relação estabelecida entre o grupo permitiu alcançar o sucesso coletivo e individual.

Gostei muito de intervir em todas as áreas pertencentes ao currículo do 1.º CEB e friso que nas atividades desenvolvidas pelo grupo de estágio, o dinamismo foi o ponto de partida para a planificação de todas as atividades, pois tentámos criar exercícios dinâmicos e diversificados, embora em alguns casos tenhamos recorrido a métodos mais tradicionais. De uma forma geral, aprecio de forma positiva o meu desempenho ao longo das semanas de observação e intervenção, tendo em conta, e nunca esquecendo, a minha evolução.

A prática pedagógica foi bastante produtiva e importante para o meu futuro enquanto profissional, visto que me permitiu conhecer, de forma prática, aquilo que irei realizar futuramente. Além disto, permitiu-me também verificar pontos fracos/fortes tanto a nível de ensino (dos docentes), como de aprendizagem (dos alunos), sempre em ocasiões diferentes, alargando assim o meu conhecimento de forma a evitar alguns erros no futuro. Acrescento ainda que, com o decorrer desta experiência, consolidei as aprendizagens que me foram transmitidas e implementei-as em contexto real.

Resumo este período de prática pedagógica, como sendo um conjunto de experiências que vivenciei e atuei, aprendendo bastante, amadurecendo e fortalecendo a minha personalidade enquanto pessoa, educadora e professora, fortificando a ideia de que é esta a profissão que quero seguir.

PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Capítulo X – Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica no âmbito do 2.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se nas disciplinas de Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português, compreendendo o período de dois de março a vinte e nove de maio de dois mil e quinze. A preparação e a organização das atividades tiveram por base quatro dimensões, respetivamente, a observação das aulas dos professores orientadores cooperantes, a planificação das aulas e das atividades, a intervenção e por fim, a reflexão.

A observação das aulas traduziu-se num momento delineador das estratégias a optar durante a minha intervenção, uma vez que, me permitiu, para além de observar, analisar a pertinência das metodologias aplicadas pelos professores. Segundo Albano Estrela e outro (1991), “(...) a «observação» é uma atividade de primordial importância para o professor, quer no domínio da decisão, quer no da regulação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem” (pp. 90-91), que permite também “(...) determinar as características de cada aluno no domínio das aprendizagens e da personalidade” (p. 91). Sendo assim, o momento da Observação tornou-se uma mais-valia, pois consegui antecipar alguns fatores que poderiam influenciar o decorrer da intervenção. Durante este momento, também foram definidos os conteúdos a abordar aquando o momento da Intervenção.

A planificação, sempre orientada e acompanhada pelos professores das quatro Áreas Curriculares, tanto da ESEC, como da Escola Básica em que decorreu o Estágio, permitiu que cada aula fosse estruturada de acordo com os domínios e respetivos objetivos gerais e específicos propostos pelas Metas Curriculares de cada área de ensino. Segundo Dominique Monisette & Maurice Gingras (1994), “(...) a preparação dum plano de ensino consiste, antes de mais, em definir expectativas (...), em prever como se irá verificar a realização dessas expectativas, (...) e em escolher os meios para atingir esses mesmos objetivos” (p. 96).

De modo a determinar a eficácia das abordagens durante a Intervenção, foram tidas em conta, sobretudo, as características de cada turma, sendo posteriormente escolhido o melhor método e as atividades adaptadas, aos alunos que integravam as turmas identificados com Necessidades Educativas Especiais. É importante reter, a

ideia de que a planificação deve ser flexível, pois, por vezes, acontecem situações inesperadas e a planificação tem de ser modificada de acordo com o desenvolvimento da aula.

A intervenção dividiu-se por áreas científicas, e de acordo com o horário de cada uma, foi possível, lecionar quatro aulas de Ciências Naturais, quatro aulas de História e Geografia de Portugal, seis aulas de Matemática e seis aulas de Português. Cada professor tem a sua metodologia de ensino e as suas próprias estratégias, contudo, estas foram seguidas, minimamente, de acordo com os conteúdos de ensino, no entanto, sofreram pequenas alterações no que diz respeito ao carácter dos materiais, pois foram utilizados recursos lúdicos, o que em certas disciplinas eram quase inexistentes.

A reflexão foi a componente que mais influenciou a Prática Pedagógica, isto porque, ao refletir, após cada aula, em conjunto com os professores cooperantes e com a colega de estágio, apercebi-me de quais as metodologias a alterar e quais as estratégias a aplicar. Este momento, contribuiu para o melhoramento da Prática Pedagógica, culminando no meu crescimento profissional.

Capítulo XI – Caracterização do Contexto de Intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico

11.1. Caracterização do Agrupamento e da Escola

O Estágio Curricular no 2.º CEB foi realizado na Escola Sede de um Agrupamento de Escolas, inserido na Região Centro, na cidade de Coimbra. Devido à grande concentração dos inúmeros Serviços de Comércio, Educação, Saúde e à vasta Rede de Transportes Urbanos que envolvem a Escola, o meio em que esta se situa é urbano.

A Escola Básica dos 2.º e 3.º CEB, onde é lecionado o 2.º CEB (5.º e 6.º anos) e o 3.º CEB (7.º, 8.º e 9.º anos) é constituída na sua totalidade por 29 turmas e 629 alunos.

As suas instalações existem há mais de trinta anos e é composta por um Pavilhão Polidesportivo (recentemente intervencionado), um Campo de Jogos (no exterior), seis Blocos divididos em várias salas, em que cinco destinam-se à prática letiva e um destina-se aos Serviços Administrativos e Órgãos de Gestão, à Biblioteca Escolar, ao Bar dos Alunos e à Sala de Convívio para alunos. Importa referir que algumas instituições que compõem a Escola não estão adaptadas a pessoas com mobilidade limitada.

No entanto, a Escola beneficia de uma Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência que frequentem os 2.º e 3.º CEB, que tem como finalidade desenvolver respostas educativas diferenciadas e específicas para alunos portadores de deficiência. Existe também uma Sala devidamente equipada destinada aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, que tem como principal objetivo proporcionar atividades promotoras da sua autonomia pessoal e social, para além disso a escola proporciona a estes alunos apoio terapêutico nas valências de Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Fisioterapia ministrado pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) de Coimbra.

A Escola, especificamente a Biblioteca Escolar, os Clubes, os Ateliês, o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno e outras Parcerias, desenvolvem Projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao Currículo Formal.

11.2. Caracterização das Turmas

11.2.1. Caracterização da Turma A do 5.º ano

A Intervenção Pedagógica nas áreas disciplinares de Ciências Naturais e Matemática teve lugar no 5.º ano de escolaridade na turma A.

No início do ano letivo a turma do 5.º ano de escolaridade era composta por vinte e quatro alunos, sendo dez do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Aquando o momento da intervenção pedagógica, um elemento do sexo masculino já não enquadrava a turma, tendo sido transferido para outra turma.

No momento da matrícula os alunos apresentavam idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade. O aluno com onze anos de idade ficara retido no mesmo ano de ensino.

Todos os alunos que constituem a turma são de nacionalidade portuguesa.

De uma forma geral a turma apresenta um bom desempenho global, sendo destacado o empenho e o interesse pela aprendizagem dos conteúdos por parte de todos os alunos. Na realização dos trabalhos de casa, é notória uma grande dedicação, pois excecionalmente é que um ou outro aluno falha a este compromisso.

Na generalidade, os alunos não apresentam problemas de comportamento, destacando-se por vezes e em alguns casos particulares, a falta de atenção e alguma irrequietude, incluindo a conversa com o parceiro. Por vezes, torna-se difícil conseguir gerir todas as participações e intervenções nas aulas devido à desorganização e impaciência de alguns alunos. Contudo, a maioria das intervenções por parte dos alunos são bastante positivas, o que facilita o desenrolar da aula, tornando-a mais rica e eficaz.

Relativamente à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, são dez os alunos que a frequentam.

Segundo comprovam os dados, o nível socioeconómico da turma é médio-alto, pois apenas dois alunos têm subsídio escolar, em que um aluno é beneficiado com escalão A e outro com escalão B.

É ainda de referir que a turma não integra nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais.

11.2.2. Caracterização da Turma C do 6.º ano

A Intervenção Pedagógica da área disciplinar de História e Geografia de Portugal decorreu na turma C, do 6.º ano de escolaridade.

Inicialmente a turma do 6.º C era composta por vinte e um alunos, sendo onze do sexo masculino e dez do sexo feminino. No momento da intervenção pedagógica, foi averiguado que um elemento do sexo masculino já não pertencia à turma, tendo sido transferido para outra escola.

No início do ano letivo os alunos apresentavam idades compreendidas entre os dez e os doze anos de idade. Como o intervalo da faixa etária indica, alguns alunos ficaram retidos em anos anteriores.

Todos os alunos que constituem a turma são de nacionalidade portuguesa.

De uma forma geral a turma apresenta um bom desempenho global, sendo destacado o empenho e o interesse pela aprendizagem dos conteúdos por parte da maioria dos alunos, demonstrados na participação e interação durante as aulas. A maior parte dos alunos revela estudo sistemático e cumpre a realização dos trabalhos de casa, havendo um ou outro caso que ocasionalmente falha nesta tarefa.

Na generalidade, os alunos não apresentam problemas de comportamento, destacando-se por vezes e em alguns casos particulares, a falta de atenção e alguma agitação, incluindo a conversa com o parceiro. No entanto, e em maioria, as intervenções dos alunos contribuem imenso para o desenrolar da aula. Porém, o facto de a turma integrar dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo um deles autista com síndrome de oposição e outro com défice cognitivo, dificulta por vezes o ambiente de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Relativamente à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, são oito os alunos que a frequentam.

A partir dos dados fornecidos, constatou-se que apenas três alunos têm subsídio escolar, sendo beneficiados com escalão A. Por este aspeto, considera-se que o nível socioeconómico da turma é médio-alto.

11.2.3. Caracterização da Turma D do 6.º ano

A Intervenção Pedagógica da área disciplinar de Português foi realizada na turma D, do 6.º ano de escolaridade.

A turma do 6.º D era composta por vinte alunos, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino. No início do ano letivo os alunos apresentavam idades compreendidas entre os dez e os quinze anos de idade. É de referenciar que quatro alunos eram repetentes, daí a divergência de idades.

Todos os alunos que constituem a turma são de nacionalidade portuguesa.

Alguns elementos da turma apresentam um bom desempenho global, sendo destacado o empenho e o interesse pela aprendizagem dos conteúdos. Em contrapartida, outros alunos demonstram total desinteresse pelos temas abordados em contexto de sala de aula. O comportamento, de uma forma geral, da turma é adequado, destacando-se por vezes e em alguns casos particulares, a falta de atenção e alguma inquietude, incluindo a conversa com o parceiro. Todavia, um grupo diminuto de alunos apresenta inúmeros problemas de comportamento, que se revela na perturbação e na agitação das aulas.

Relativamente à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, são dez os alunos que a frequentam.

Através da recolha de informação constatou-se que quatro alunos têm subsídio escolar, beneficiados com escalão A.

A turma integra duas alunas com Necessidades Educativas Especiais, sendo ambas disléxicas.

De uma forma geral a turma é bastante heterogénea, devido não só à diferença de idades, como também de níveis socioeconómicos diferenciados.

Capítulo XII – Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico

12.1. Ciências Naturais

12.1.1. Fundamentação da Prática

A Ciência traduziu-se numa longa e interessante História, com todos os seus estudos, progressos, sucessos alcançados e algumas falhas de percurso. A sua aplicação, no campo da educação, teve como objetivo não só explicar o mundo e articular os conhecimentos, mas também e de alguma forma, educar para a cidadania. E porquê?! Atualmente, “[...] dada a importância cada vez maior da ciência em todos os domínios da sociedade, torna-se necessário que o indivíduo aprenda na escola [...] a adquirir a capacidade para usar a ciência na melhoria da sua vida” (Pereira, 1992, p. 27). Sendo assim, a educação em ciências deve “Desenvolver a compreensão da ciência como a atividade humana que procura conhecimentos e aplica conceitos científicos na resolução de problemas da vida real” (Programas, 1991, p. 175).

A Ciência está constantemente a sofrer mudanças e é importante ter ciente de que as “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podem ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização.” (Martins I. P., et al., 2007, p. 29)

A prática pedagógica em Ciências Naturais realizou-se numa turma composta por vinte e quatro alunos do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB, numa das Escolas Públicas da cidade de Coimbra. O período de lecionação decorreu durante quatro aulas (duas de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos) e a sequência de conteúdos abordados envolveu o domínio da *Diversidade de Seres Vivos e suas Interações com o Meio*.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento científico, a lecionar em Ciências Naturais, e a dinamizar o ambiente de ensino e de aprendizagem, consultei e analisei, em pormenor, os seguintes documentos: *Uma Análise do Currículo da Escolaridade na perspetiva da Educação em Ciências* (Veiga & Martins, 1999), *Explorando: Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores* (Martins I. P., et al., 2007), *As Competências do Professor e o Construtivismo na Sala de Aula* (Scarinci & Pacca, 2006), *Construtivismo - teoria, perspetivas e prática pedagógica*

(Fosnot, 2007), *Aprender a Aprender* (Novak & Gowin, 1996) e *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências* (Vasconcelos & Almeida, 2012).

O *Programa de Ciências Naturais do Ensino Básico – 2.º Ciclo* (Programas, 1991), as *Metas Curriculares de Ciências Naturais do Ensino Básico* (Bonito, et al., 2013) e o Manual Escolar *Projeto Desafios - Ciências Naturais 5.º Ano* (Caldas & Pestana, 2013) foram três documentos curriculares imprescindíveis e orientadores ao longo da prática.

Em Ciências Naturais, a prática pedagógica envolveu o domínio da *Diversidade de Seres Vivos e suas Interações com o Meio*, como foi referido, que engloba os subdomínios: *Diversidade nos Animais* e *Diversidade nas Plantas*.

A abordagem dos conteúdos e as atividades desenvolvidas tiveram, por base, os objetivos gerais e os descritores de desempenho propostos pelas Metas Curriculares do Ensino Básico de Ciências Naturais (2013). Sendo assim, os objetivos específicos das aulas foram: Associar a reprodução dos seres vivos com a continuidade dos mesmos; Categorizar os tipos de reprodução existentes nos animais; Exemplificar rituais de acasalamento, com base em documentos diversificados; Nomear as células que intervêm na fecundação; e Distinguir animais ovíparos, de ovovivíparos e de vivíparos (p. 5) (primeira aula); Indicar dois exemplos de animais que passem por metamorfoses completas durante o seu desenvolvimento (p. 5) (segunda aula); Descrever a influência da água, da luz e da temperatura no desenvolvimento das plantas; Testar a influência da água e da luz no crescimento das plantas, através do controlo de variáveis, em laboratório; e Associar a diversidade de adaptações das plantas aos fatores abióticos (água, luz e temperatura) dos vários habitats do planeta, apresentando exemplos (p. 6) (terceira e quarta aulas).

Para além dos objetivos gerais e dos descritores de desempenho mencionados anteriormente, as aulas e as atividades planeadas pretendiam ir ao encontro de alguns objetivos de aprendizagem propostos pelo *Programa de Ciências Naturais do Ensino Básico - 2.º Ciclo* (1991), nomeadamente: o desejo de o aluno descobrir por si mesmo e de manifestar curiosidade, refletir criticamente, desenvolver a capacidade de observar, interpretar dados e retirar conclusões.

As planificações foram elaboradas segundo os critérios referidos anteriormente, tendo sempre em atenção os conteúdos, os interesses dos alunos e o rigor científico. Tendo sempre presente a ideia de que “(...) planejar, (...), aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear.” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 15)

Aquando o momento da lecionação das aulas, os conteúdos foram lecionados maioritariamente, de acordo com o método de ensino e de aprendizagem influenciado pelas teorias do construtivismo, que se traduz no momento em que o professor deixa de ser o interveniente principal na sala de aula e o aluno passa a ser o “sujeito ativo, possuidor de vivências e objetivos próprios que lhe permitem interagir com o meio físico e social” (Martins & Veiga, Uma Análise do Currículo da Escolaridade na perspetiva da Educação em Ciências, 1999, p. 11), permitindo assim, que levante as suas próprias hipóteses e modelos. A criança possui ideias informais sobre os mais variados temas, que influenciam a interpretação do mundo que a rodeia e cabe ao professor clarificar essas ideias, nunca ignorando os conhecimentos prévios que os alunos já possuem, uma vez que esse conhecimento, muitas vezes, é o ponto de partida da aprendizagem dos conteúdos. Martins e outros (2007), afirmam que “O senso comum que alguns alunos possuem, poderá afetar as aprendizagens futuras, pelo que a aprendizagem escolar [deve] ser encarada como um processo de reconstrução desse conhecimento e o ensino como a ação facilitadora desse processo” (p. 24). Seguindo a ideia anterior, o senso comum dos alunos foi o ponto de partida para a aquisição da aprendizagem, e, a partir deste, foi possível estabelecer “conexões com os novos conteúdos tornando a aprendizagem significativa (...)” (Pereira, 1992, p. 27). Ou seja, é essencial primeiro “perceber quais são os obstáculos de conhecimento (...) nos alunos (...) e [tentar] orientá-los em direção ao conhecimento científico coletivamente aceite.” (Scarinci & Pacca, As Competências do Professor e o Construtivismo na Sala de Aula, 2006, p. 4)

Desta forma, a abordagem dos conteúdos era iniciada com algum diálogo, em que eram colocadas algumas questões aos alunos, ou apresentado um vídeo relacionado com os temas em estudo no momento, de modo a analisá-lo, oralmente, para perceber em que patamar estavam as ideias dos alunos sobre o tema em estudo.

O *PowerPoint* foi o recurso de excelência utilizado em sala de aula, que permitia aos alunos, acompanhar e visualizar, de forma clara e simples, os conteúdos abordados. Na sua composição, constavam os conteúdos, de forma esquematizada e sintetizada, enriquecidos com diversificadas imagens, facilitando, assim, a retenção dos conteúdos e contribuindo para a motivação, dos alunos. Segundo Neves & Graça (1987), os suportes informáticos pareceram os melhores recursos para utilizar em sala de aula, pois são um recurso pedagógico, que reúne informação gráfica, sonora, textual e visual. Para além disto, desperta, motiva e incentiva o aluno para a compreensão dos conteúdos transmitidos momentaneamente, sobressaindo assim a ideia de que “motivar é criar situações que levem o indivíduo a querer aprender e incentivar é fazer com que esta motivação não esmoreça” (p. 17).

Apesar do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação, o Manual Escolar *Projeto Desafios - Ciências Naturais 5.º Ano* (Caldas & Pestana, 2013) também teve a sua importância, no desenrolar das aulas de Ciências Naturais, tendo como principal finalidade auxiliar na compreensão e/ou na consolidação dos conteúdos aprendidos, através da realização de exercícios e/ou na exploração de alguma imagem. Os autores Roegiers & Gérard (1998), defendem que “(...) o manual escolar continua a ser, (...) o suporte de aprendizagem mais difundido (...)” (p. 15), visto que, possui diferentes funções associadas à aprendizagem, já que incide em diferentes objetos de aprendizagem e propõe diferentes tipos de atividades, com o propósito de fortalecer os conhecimentos.

O Mapa de Conceitos (Anexo V) foi outro recurso utilizado em sala de aula, com a finalidade de resumir, esquematizar e sistematizar os conteúdos. A sistematização dos conteúdos é um “(...) mecanismo metacognitivo, [que] ajuda os alunos a reorganizar as suas estruturas cognitivas (...)” (Novak, Wandersee, & Mintzes, Ensinando Ciência para a Compreensão: Uma Visão Construtivista, 2000, p. 116), facilitando assim a compreensão dos conteúdos.

É essencial que os conteúdos e conceitos fiquem compreendidos e que, no final de cada aula, exista um momento de síntese, visto que, deve ser dado “(...) tempo aos alunos para que redigam ou revejam, na sua consciência, os elementos explicativos da noção; e assegurar-se (...) de que os alunos compreenderam a noção, fazendo-lhes perguntas e mandando fazer exercícios” (Garanderie, 1991, p. 46). Só assim, o

conhecimento e a compreensão dos conceitos evolui, sendo este acontecimento explicado pelas seis dimensões do crescimento de conceitos, que ocorre da seguinte forma: “1.ª Identificação – contornos indefinidos de novos conceitos; 2.ª Maturação – separação de atributos essenciais e não; 3.ª Operacionalização – iliteracia; 4.ª Desenvolvimento – novas significações; 5.ª Formalização – rede de ligações é interna ampliada integrada consistentemente conscientemente numa teoria; e 6.ª Tempo” (Albuquerque, 2001, p. 49).

O interesse pela descoberta e a curiosidade dos alunos nesta faixa etária é imensa, e por este motivo foi realizada uma Atividade Experimental, que é uma “atividade prática onde há manipulação de variáveis” (Martins I. P., et al., 2007, p. 36), relacionada com a *Influência dos Fatores Abióticos nas Plantas* (Anexo VI), na terceira aula. Uma Atividade Experimental permite verificar situações, formular questões, obter resultados e retirar conclusões, ou seja, “estimular [o] interesse, aprender técnicas experimentais, desenvolver capacidades de manuseamento, aprender os processos da ciência, [e] cimentar a aprendizagem do conhecimento científico.” (Pereira, 1992, p. 178)

Com o intuito de analisar se os conteúdos foram compreendidos e com o propósito de os alunos consolidarem as aprendizagens, foi realizado o Jogo *Quem quer ser um ás das Ciências Naturais?*, em formato *PowerPoint* (Anexo VII). Nele foram apresentadas aos alunos, vinte questões de escolha múltipla e estes tinham que respondê-las individualmente e numa folha de registo (Anexo VIII). Para além de ser mais uma forma de os alunos consolidarem os seus conhecimentos, permitiu avaliar, formativamente, os conhecimentos dos alunos sobre os temas abordados em sala de aula, sendo também, aquando o momento da correção, uma forma de esclarecer alguns conceitos não compreendidos anteriormente.

“A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem (...)”, (Ribeiro, 1997, p. 75), posto isto, para além do jogo *Quem quer ser um ás das Ciências Naturais?*, a Avaliação, sempre Formativa, verificava-se de acordo com o cumprimento dos objetivos específicos, da forma como eram aplicados os conhecimentos pelos alunos, da adequação da linguagem científica, do empenho e da destreza na realização das atividades/exercícios propostos e da participação na discussão e exploração do *PowerPoint*.

A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) é uma metodologia que permite conduzir as crianças a contruírem o seu próprio conhecimento é a, que consiste num método de ensino “centrado no aluno que parte sempre de um problema real do quotidiano, cuja resolução se revela importante em termos pessoais, sociais e/ou ambientais.” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 11) Importa ainda acrescentar que, este método de ensino centra-se sempre nos conhecimentos prévios dos alunos, partindo dos mesmos, com o intuito de dar resposta às questões que se querem resolver, de modo a que os alunos se questionem e procurem, autonomamente, a solução para as mesmas, “facilitando a aprendizagem de novos saberes, desenvolvendo o pensamento crítico e capacidades diversas” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 9).

12.1.2. Reflexão da Prática

Em Ciências Naturais, lecionar um conteúdo e ensiná-lo de modo eficaz, não é apenas transmitir acontecimentos e factos científicos. Mas, conduzir os alunos à compreensão do como e do porquê.

A prática letiva, na disciplina de Ciências Naturais, dividiu-se em quatro fases importantes: a observação das aulas da professora orientadora cooperante, a elaboração das planificações e dos materiais, a utilizar no momento da leção, a intervenção e por fim, a reflexão, de toda a prática pedagógica.

Com a observação das aulas da professora orientadora cooperante, estive atenta ao ambiente e ao processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvido em sala de aula, e refleti sobre a pertinência das metodologias aplicadas. Creio que a forma dinâmica como a professora interagiu com os alunos e abordava os conteúdos, promovia o bom funcionamento da aula e desencadeava um fluente ambiente de ensino e de aprendizagem.

Num segundo momento, e após a atribuição dos conteúdos a lecionar, por parte da professora orientadora cooperante, centrei-me, essencialmente, em pesquisar e analisar rigorosamente os conteúdos a transmitir, de forma a aprofundá-los. Tive, ainda, a preocupação de analisar, minuciosamente, o *Programa de Ciências Naturais do Ensino Básico – 2.º Ciclo* (Programas, 1991) e as *Metas Curriculares de Ciências*

Naturais do Ensino Básico (Bonito, et al., 2013), de modo a enquadrar os temas, que tinham sido propostos para lecionar durante a prática pedagógica.

Os recursos utilizados, em sala de aula, foram maioritariamente vídeos (*Rituais de Acasalamento, Diversidade nas Plantas, Dança dos Girassóis e Germinação do Feijão*) associados aos temas em estudo e *PowerPoints* de autoria própria, repletos de cores e de imagens. Tanto um, como o outro, desencadearam momentos de exploração. O manual escolar também teve o seu papel nas aulas de Ciências Naturais. Consolidou e reforçou alguns dos conhecimentos transmitidos, através da resolução de exercícios.

Tendo sempre presente o rigor científico, os recursos foram elaborados consoante o interesse dos alunos e as metodologias aplicadas em sala de aula, foram idênticas às adotadas pela professora orientadora cooperante. Os conselhos facultados pela professora supervisora foram, sem dúvida, uma mais-valia, já que, foram estes que influenciaram também o desenrolar de cada aula.

As aulas de Ciências Naturais foram planificadas de forma a permitir o enriquecimento das aprendizagens dos alunos, tendo sempre em atenção os seus conhecimentos prévios e as suas conceitualizações, que eram respeitadas e nunca ignoradas, e caso houvesse ou surgisse uma dúvida, esta era esclarecida.

Num terceiro momento, no momento da intervenção, em sala de aula, procurei aplicar o rigor científico e o cuidado na linguagem, de modo a não cometer erros ou a gerar equívocos, colmatando assim a minha principal preocupação.

De modo a obter algum *feedback* das aprendizagens dos alunos (a compreender se os conteúdos transmitidos tinham ficado esclarecidos e a avaliar formativamente os conceitos) foi realizado o Jogo *Quem quer ser um ás das Ciências Naturais?*, na segunda e na quarta aula, como foi referido. Pelos resultados do jogo, é possível afirmar, que os conteúdos ficaram compreendidos, uma vez que, em vinte e três alunos, a média de respostas erradas, nunca ultrapassou as seis.

A Atividade Experimental *Influência dos Fatores Abióticos nas Plantas*, concretamente no feijão/feijoeiro, foi realizada na quarta aula, apesar de não terem sido visíveis, imediatamente, os resultados, a professora orientadora cooperante disponibilizou-se a acompanhar o crescimento das sementes que se encontravam em diferentes condições abióticas, com o intuito de discutir os resultados e de analisar as conclusões obtidas, com os alunos, uma vez que, “(...) é fundamental o envolvimento

e a responsabilização do professor na exploração de situações didáticas, na produção e implementação de atividades práticas, laboratoriais e experimentais em sala de aula” (Martins I. P., et al., 2007, p. 11).

Embora a grande pertinência, da metodologia ABRP, no ensino das Ciências Naturais, não houve, durante a prática pedagógica, oportunidade de a pôr em prática, devido ao curto tempo em que esta decorreu.

No âmbito das comemorações do Dia do Agrupamento, no dia quatro de março de dois mil e quinze, participei na Visita de Estudo ao Luso. Os objetivos desta atividade eram: conhecer a Sociedade da Água de Luso, o Núcleo Museu da Sociedade da Água de Luso, o Parque do Lago de Luso, as Termas de Luso – A Malo Clinic Termas Luso Thermal & Medical Spa e a Fonte de S. João Luso, bem como o funcionamento destes recursos, através de uma visita guiada ao seu exterior e interior, e para além do mais e com a mesma relevância, conhecer e aplicar regras de convivência e proporcionar o convívio entre alunos.

O último momento desta prática pedagógica envolveu o momento da reflexão. Após cada aula, o grupo de estágio e a professora orientadora cooperante, analisavam o desenrolar da aula, permitindo, assim, verificar quais as falhas cometidas e os pontos menos positivos, no seu desenrolar, o que contribuiu para a melhoria das aulas seguintes, bem como para a minha evolução. Por vezes, a gestão das participações dos alunos e do tempo, não eram feitas da melhor forma, fator que foi melhorando com a experiência. No entanto, ressalvo que as planificações e as atividades planeadas foram sempre cumpridas.

Acrescento ainda que, durante o momento da planificação dos conteúdos e das atividades, apercebi-me que a maioria dos conteúdos abordados em Ciências Naturais organizam-se “à margem de situações próximas da vida real, sem que os alunos percebam o valor dessas aprendizagens ao nível da sua aplicação.” (Martins I. P., et al., 2007, p. 24)

Ao longo deste percurso de intervenção pedagógica aprendi que o interesse e a motivação são fatores fulcrais, no processo de ensino e de aprendizagem, e que influenciam bastante a prática pedagógica. É tão necessário que os alunos estejam motivados em aprender, como os próprios professores estejam motivados em partilhar e a transmitir o seu conhecimento pessoal. E concluo que a prática pedagógica, na

disciplina de Ciências Naturais, se desencadeou de forma positiva, evidentemente que «um caminho não é feito apenas de boa calçada, por vezes surgiram ladrilhos, que rapidamente os calcetei».

Contudo, termino esta experiência com a ideia de que é na escola, mais especificamente na aprendizagem das Ciências Naturais, que o aluno “constrói a sua cultura científica, para que mais tarde possa compreender outras questões relacionadas com a cidadania” (Pereira, 1992, p. 28).

12.2. História e Geografia de Portugal

12.2.1. Fundamentação da Prática

A disciplina de História e Geografia de Portugal situa-se nos dois anos do 2.º Ciclo do Ensino Básico e inclui a História e a Geografia, duas grandes áreas indissociáveis existindo, entre si, uma relação de complementaridade ainda que foquem diferentes aspetos, os quais “(...) convergem num [único] objetivo: o conhecimento da vida dos homens: para os historiadores, ao longo do tempo e, para os geógrafos, através do espaço.” (Brito & Poeira, 1991, p. 165)

O ensino da História e Geografia de Portugal tem como objetivo “formar para a cidadania, numa sociedade dinâmica, pluralista e complexa e motivar para uma abordagem mais racional e sistemática do real, em competição com múltiplos focos de informação/desinformação.” (Barca, Bastos, & Carvalho, 1998, p. 4), cabendo ao

“(...) professor de História, com [a] sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transformar [o] seu conjunto de complexos saberes, em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz[endo] com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de várias formas” (Fonseca, 2003, p. 71).

A Prática Pedagógica em História e Geografia de Portugal foi concretizada numa turma de 6.º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, integrada numa Escola pública do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico da cidade de Coimbra. A sequência de ensino desenvolveu-se em quatro aulas (duas de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos) e envolveu o domínio *Portugal do século XX*, que engloba os subdomínios *Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926* e *O Estado Novo (1933 - 1974)*.

Nestas quatro aulas foram abordados os seguintes conteúdos: *O golpe militar de 28 de maio*, com ênfase na ação militar que conduziu à ditadura militar (primeira aula); *Salazar e o Estado Novo*, a Constituição de 1933 e o novo regime político, a política de desenvolvimento do país (o equilíbrio financeiro e a construção de inúmeras obras públicas), as restrições à liberdade (o Partido Único, a Censura prévia, a Polícia Política, a Legião Portuguesa e a Propaganda ao Estado Novo) (segunda aula); A oposição ao Estado Novo (o protesto dos trabalhadores, os movimentos da Oposição, a Candidatura de Humberto Delgado e as revoltas dos estudantes e dos intelectuais)

(terceira aula); *A Guerra Colonial* (a proibição da independência, os treze anos de guerra e as suas consequências trágicas) (quarta aula).

Depois de ter conhecimento dos domínios e subdomínios e, mais concretamente, dos conteúdos a lecionar nas aulas de HGP, o *Programa do 2.º Ciclo do Ensino Básico de História e Geografia de Portugal* (Ribeiro, et al., 1991), as *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal* (Ribeiro, et al., Metas Curriculares do 2.ª Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal, 2014) e o Manual Escolar *História e Geografia de Portugal 6*, (Costa & Marques, 2014) foram recursos fundamentais no momento da preparação das aulas, bem como ao longo de toda a prática letiva em HGP.

Para além destes documentos curriculares, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos sobre o período histórico a lecionar foram consultadas obras de autores de referência como, por exemplo, José Mattoso (1994), Oliveira Marques (1998), Fernando Rosas (1996) e Joel Serrão (2004). Por outro lado, no sentido de proporcionar e desenvolver um bom ambiente de ensino e de aprendizagem, consultei alguns autores, dos quais destaco Fabregat & Fabregat (1989), Barca & Gago (2001), Barca, Bastos & Carvalho (1998) Félix, N. (1998), Félix & Roldão (1996), Fonseca (2003), Proença (1992) e Roldão (1987).

Uma vez documentada, o grande desafio foi encontrar estratégias de ensino, de modo a dar continuidade ao trabalho da professora cooperante e ir ao encontro do interesse que os alunos tinham pela disciplina, até porque é essencial que o professor consiga “(...) criar nos alunos o gosto [pela disciplina] e ser capaz de o fazer adequadamente nos diferentes estádios do seu desenvolvimento (...)” (Roldão M. C., 1987, p. 45).

Fabregat & Fabregat (1989) defendem que é “a partir dos onze anos que o ensino da História pode adquirir um carácter mais científico (...)” (p. 14). Ora, sendo esta faixa etária, maioritariamente, a dos alunos do 6.º ano, é necessário que o professor “(...) explicita os acontecimentos históricos, as causas dos mesmos, a evolução da sociedade no tempo, embora sem grandes complexidades” (Fabregat & Fabregat, 1989, p. 14), visto que “o ensino da História deve servir para interpretar a vida atual a partir do conhecimento do passado.” (Fabregat & Fabregat, 1989, p. 15)

A sociedade está em permanente mudança e, como tal, o ensino e os professores devem acompanhar essa evolução, tentando inovar os seus métodos e proporcionar aos alunos o contacto com diferentes recursos, estratégias e atividades, uma vez que “(...) ensinar com rigor científico não significa, simplesmente, transpor a ciência para a aprendizagem, mas [também] requer a adequação dos conteúdos de ensino às necessidades e possibilidades dos alunos e aos objetivos (...)” (Roldão M. C., 1987, p. 45). Desta forma, “só o professor, de acordo com todas estas variáveis e tendo em conta as finalidades visadas, pode decidir quais as estratégias mais adequadas a cada situação” (Neves, 2000, p. 122), sendo este pressuposto também válido para os materiais, os quais devem procurar respeitar o “(...) rigor histórico, a acessibilidade e a capacidade de fascinar os alunos” (Roldão M. C., 1987, p. 67). Nesta perspetiva, o professor antes de lecionar deve ter uma enorme preocupação com as decisões a tomar, no que respeita aos conteúdos, estratégias e recursos, ou seja, deve planificar as suas atividades, uma vez que, planificar é saber organizar os conteúdos numa sequência lógica de ensino, decidir as estratégias a adotar, os recursos a utilizar, conhecer os alunos, o currículo e o programa da disciplina, e o conteúdo concreto a ensinar (Zabalza, 1994).

No caso concreto das aulas lecionadas, para além dos requisitos de qualquer planificação foram também tomados em consideração os conhecimentos prévios e as conceções dos alunos, os quais serviram como ponto de partida da abordagem dos conteúdos, confrontando-os com o que pensavam saber e com a veracidade dos factos. Segundo Manique e Proença (1994), o confronto com a informação/desinformação estimula a construção do conhecimento, por parte dos alunos, permitindo-lhes desenvolver a autonomia pessoal e intelectual. O questionamento também esteve sempre presente em sala de aula, sendo uma das estratégias de ensino que pretende, sobretudo, integrar o aluno no trabalho mas, também, proporcionar momentos de reflexão e de participação. Segundo Noémia Félix (1998), ao aplicar a estratégia de questionamento

o professor deixa de ser o transmissor para ser o organizador dos instrumentos que facilitam a aprendizagem dos alunos e a História deixa de ser algo “recebido” pelos alunos para passar a ser um conjunto

de conhecimentos descobertos pelos alunos, mediante a “atividade que realizam” (p. 42),

além de que uma outra finalidade da utilização deste método em sala de aula é promover a colaboração dos alunos menos participativos. (Proença, 1992)

As Tecnologias de Informação e Comunicação ganharam particular relevo durante a prática pedagógica. As apresentações em *PowerPoint* foram uma estratégia recorrente visto que motiva os alunos e facilita o momento de partilha de conhecimentos, além de promover o desenvolvimento de outras formas de interação entre professor-alunos. Segundo Cardoso (2013), “as Tecnologias de Informação e Comunicação são uma ferramenta muito importante na sala de aula, pois cativam os alunos e torna-os mais (...) atentos” (p. 301), contudo é importante conseguir articular o seu uso com o de outros meios didáticos.

Para além das apresentações em *PowerPoint*, foram utilizados dois vídeos: na segunda aula (*Memórias da Prisão Política*) e na terceira aula (*A candidatura de Humberto Delgado*). O recurso a este material permite, não só, estimular o interesse dos alunos, mas também funcionar como “(...) complemento de qualquer tema que se pretenda ensinar com um mínimo de qualidade” (Fabregat & Fabregat, 1989, p. 17). Em sala de aula, quando se apresenta um filme, tem de ser evitada a sensação de «ir ao cinema», por tal motivo, combateu-se essa situação, através da preparação de atividades de exploração do conteúdo visualizado, nomeadamente um guião de exploração (Anexo IX) previamente elaborado, com questões. (Fabregat & Fabregat, 1989).

A exploração de textos e documentos históricos, sobretudo os presentes no Manual Escolar *História e Geografia de Portugal 6* (Costa & Marques, 2014), foi uma das estratégias usadas regularmente em todas as aulas, porque, segundo os autores Fabregat & Fabregat (1989),

ajudam, (...) a captar a mentalidade da época (...), [e também] (...) [a] decifrar o conteúdo de um texto, a sua função de divulgação ou ideológica, a sua posição ou a sua crítica, (...) resultando não só para o estudo da História, mas também para a compreensão da sociedade atual. (p. 50)

Também os mapas de conceitos (Anexo X) foram um meio privilegiado durante a prática educativa, na medida em que são um recurso, “pelo qual se procura clarificar a explicação realizando da mesma uma síntese; (...) orientando tanto para a ordenação mental, como para a estruturação do saber”, (Fabregat & Fabregat, 1989, p. 43) facilitando as aprendizagens.

Segundo Maria do Céu Roldão (1987), a pesquisa também é um método de aprendizagem, ao permitir a procura, de forma autónoma, de informação sobre determinado tema, com o objetivo de cada aluno preparar um pequeno trabalho de exposição oral (Roldão M. C., 1987). Sendo assim, na primeira aula, foi proposto aos alunos que pesquisassem, de forma individual, em enciclopédias, em livros e/ou na internet informações que permitissem dar resposta ao Guião *Biografia de Salazar* (Anexo XI), tendo sido feito como trabalho de casa. Na aula seguinte, e após a recolha e a organização da informação, foram escolhidos alguns alunos para apresentarem oralmente o seu trabalho, sendo este o ponto de partida da exploração do tema “Salazar e o Estado Novo”.

Na última aula, foi realizada uma atividade de caráter lúdico, o Jogo: *Quem quer ser um ás da História e Geografia de Portugal?* (Anexo XII), o qual continha vinte e cinco questões, cada uma com três hipóteses de resposta, sobre os conteúdos estudados, em sala de aula, sobre o Estado Novo. A cada aluno foi facultada uma folha de registo das respostas (Anexo XIII), de modo a assinalar as suas respostas. De seguida, as folhas de registo foram recolhidas e entregues aos alunos de forma aleatória para proceder à correção das respostas dadas por cada aluno. Finalizado o jogo e clarificadas as pontuações, foram entregues aos alunos Certificados de Participação (Anexo XIV) e de Mérito (1.º Lugar, 2.º Lugar e 3.º Lugar).

Segundo Alessandra Pimentel (2004), o jogo é uma atividade lúdica, exercida dentro de certos limites de tempo, tendo por base certas regras e objetivos, que juntos visam alcançar um resultado. O ensino recorrendo a materiais lúdicos, como neste caso a um jogo, promove um ambiente gratificante e atraente, que serve como estímulo ao desenvolvimento e à construção dos conhecimentos por parte dos alunos. Para além disto, foi possível determinar a pertinência dos conteúdos lecionados nas aulas anteriores e avaliar as aprendizagens dos alunos obtendo, assim, um *feedback* sobre o decorrer da prática educativa.

A planificação de uma aula ficaria incompleta se a única preocupação fossem apenas os conteúdos e a sua aplicação didática. Fabregat & Fabregat (1989) afirmam que uma preparação completa da planificação tem de prever todos os pormenores e que “a avaliação é um aspeto fundamental” (p. 105). Desta forma, o modelo de avaliação que serviu de base aos critérios de avaliação aplicados em contexto de sala de aula, foram os propostos por estes dois autores (Fabregat & Fabregat, 1989), que assentam em cinco pressupostos: “o trabalho realizado na aula, a capacidade de síntese e de redação, os conhecimentos, a compreensão de mapas, textos (...), e os exercícios de observação direta” (p. 105). Sendo assim, os elementos de avaliação destacados em cada aula foram a participação na discussão da exploração do *PowerPoint*, a pertinência das questões orais e escritas, a interpretação de documentos, a localização de acontecimentos no tempo e no espaço, a exposição de ideias aplicando o vocabulário específico e a compreensão e a aplicação dos conhecimentos.

As aulas de HGP foram planificadas e lecionadas tendo sempre como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos e, até mesmo, o seu senso comum, com o intuito de desmitificá-lo e clarificá-lo, de modo a construir aprendizagens significativas. Da mesma forma, foi essencial que, ao longo de todas as aulas, a História e a Geografia tenham estado sempre “interligadas”, uma vez que estas duas áreas são complementares.

O processo de ensino e de aprendizagem torna-se mais eficaz à medida que os alunos se envolvem, sobretudo contribuindo com os seus conhecimentos e/ou ideias através da participação. Para que tal aconteça, é necessário que o professor proponha “formas de promover a motivação na sala de aula, considerando critérios de seleção de atividades, selecionando as melhores estratégias com base nos conhecimentos (...) e fazendo corresponder a um conteúdo as atividades mais motivantes” (Branco, 2002, p. 96), estimulando, assim, cada aluno a construir o seu próprio conhecimento.

12.2.2. Reflexão da Prática

A Prática educativa em HGP integrou quatro momentos sequenciais: a observação das aulas da professora orientadora cooperante, a elaboração das planificações e dos materiais, a intervenção e, por fim, a reflexão de todo o percurso.

Num primeiro momento, foram observadas as aulas lecionadas pela professora orientadora cooperante, que permitiram conhecer as metodologias e as estratégias usadas em sala de aula, e, conseqüentemente, refletir a sua pertinência e eficácia na construção das aprendizagens dos alunos. Observei e constatei que todas as aulas eram enriquecidas com fotografias, vídeos e documentos históricos. Verifiquei que estas estratégias de ensino e de aprendizagem influenciavam significativamente o bom desenrolar de cada aula e despertavam o interesse dos alunos, facilitando, assim, as suas aprendizagens. Por este motivo, decidi dar continuidade a estas metodologias, em primeiro lugar para não pôr em causa os métodos que tinham sido seguidos, desde o início do ano letivo, pela professora e, em segundo lugar, com o propósito de tornar as aulas dinâmicas, estimulando a participação dos alunos e envolvendo-os no processo de ensino e de aprendizagem.

No segundo momento foram analisadas minuciosamente as *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal* (Ribeiro, et al., Metas Curriculares do 2.^a Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal, 2014) e o *Programa do 2.º Ciclo do Ensino Básico de História e Geografia de Portugal* (Ribeiro, et al., 1991), de modo a interpretar o domínio e os subdomínios do tema e a analisar os objetivos gerais e específicos para determinada aula. As aulas foram planificadas, tendo sempre em consideração os interesses dos alunos, os seus conhecimentos prévios, a viabilidade das atividades e a pertinência dos materiais. Ressalvo que os momentos de observação e as informações, facultadas pela professora orientadora cooperante, relativas não só aos interesses dos alunos, mas também à eficácia dos métodos, foram uma mais-valia durante toda a prática pedagógica.

No terceiro momento, o de intervenção, lecionei os conteúdos e, ao longo deste período, tentei em todas as aulas aplicar o máximo rigor científico, ter em atenção a linguagem, recorrendo a termos históricos e, sempre que possível, clarificar as ideias com exemplos concretos. Tudo isto, com o propósito de não cometer erros ou evitar fazer afirmações que pudessem originar equívocos. O *PowerPoint* foi o recurso de excelência utilizado em sala de aula, sendo enriquecido com esquemas, sínteses, imagens e vídeos, como o propósito não só de incentivar os alunos, mas também dinamizar as aulas. O manual escolar também teve relevância durante as aulas,

servindo, sobretudo, de complemento às aprendizagens dos alunos, uma vez que integrava exercícios de elevada pertinência, de forma a aprofundar as aprendizagens.

Acrescento, ainda que, apesar dos acontecimentos e factos estudados em sala de aula contarem com algumas décadas, os alunos mostraram ter alguma informação sobre o Estado Novo obtida, provavelmente, através dos meios de comunicação e/ou do diálogo com alguns familiares. Esta circunstância talvez tenha sido responsável pelo bom clima de aula, pelo interesse demonstrado e pela participação empenhada da maioria dos alunos, o que vem confirmar a ideia de Félix e Roldão (1996), “o longínquo no espaço e no tempo atrai [o aluno] e motiva-o para a aprendizagem” (p. 39).

Durante o período de lecionação ocorreram pequenas falhas, das quais destaco a falta de envolvimento de todos os alunos na aula, uma vez que solicitava, maioritariamente, os alunos que, usualmente, participavam mais vezes.

Ainda que a reflexão se tenha feito ao longo de toda a prática educativa, no quarto e último momento, refleti mais demoradamente sobre todo o processo e conclui que nem todas as aulas decorreram da forma pretendida, devido, talvez, ao nervosismo, à falta de experiência e, até mesmo, por falhas dos materiais informáticos. Mas foram estes aspetos menos positivos, que me fizeram tomar consciência de que se o plano A falhar, terá de haver sempre um plano B, C ou até mesmo D. Recordo-me da segunda aula, em que houve uma falha nos recursos tecnológicos e, por estar tão “agarrada” à planificação, esta falha comprometeu todo o desenrolar da aula.

Com o objetivo de integrar as atividades da Escola, o grupo de estágio desenvolveu, organizou e participou, de forma dinâmica e entusiástica, com a colaboração da professora orientadora cooperante de HGP e da responsável da Biblioteca Escolar, na atividade *ABRIL vai à Escola*. A Palestra sobre o 25 de Abril de 1974, destinada aos alunos do 6.º ano de escolaridade daquela escola, foi um momento de grande aprendizagem, quer pelo tema em si, quer pela oportunidade que os alunos tiveram de questionarem diretamente a palestrante que tinha presenciado tal acontecimento. A atividade foi muito interessante, os objetivos foram cumpridos e o resultado final surpreendente, até porque todos os participantes se envolveram no tema.

Ao chegar ao fim deste percurso em HGP, gostaria de concluir que tentei promover em sala de aula uma abordagem mais ativa, centrada no aluno e nos seus conhecimentos prévios, procurando desenvolver um bom ambiente de ensino e de aprendizagem, dinamizado com atividades de aprendizagem através da descoberta, recorrendo a diversos recursos didáticos. Ressalvo que, ao longo da prática letiva, fui melhorando a minha postura, estando mais atenta a certos pormenores e às constantes solicitações dos alunos procurando abordar, de forma atrativa mas rigorosa, os conteúdos que integravam a sequência didática.

Gostaria ainda de acrescentar que o interesse que os alunos nutriam pela disciplina se manteve e, curiosamente, também eu própria aprendi a gostar mais da disciplina. Foram os aspetos positivos, e sobretudo os menos bons, que ocorreram durante a intervenção pedagógica, que se vieram a revelar aprendizagens bastante enriquecedoras, na medida em que melhorei tanto a nível pedagógico, como científico. Sei, no entanto, que estou apenas no início da caminhada e ainda muito há a aprender, uma vez que a disciplina de História e Geografia de Portugal exige um profundo conhecimento para um bom domínio dos diferentes conteúdos programáticos. Por outro lado, considero que posso afirmar que estas vivências contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

12.3. Matemática

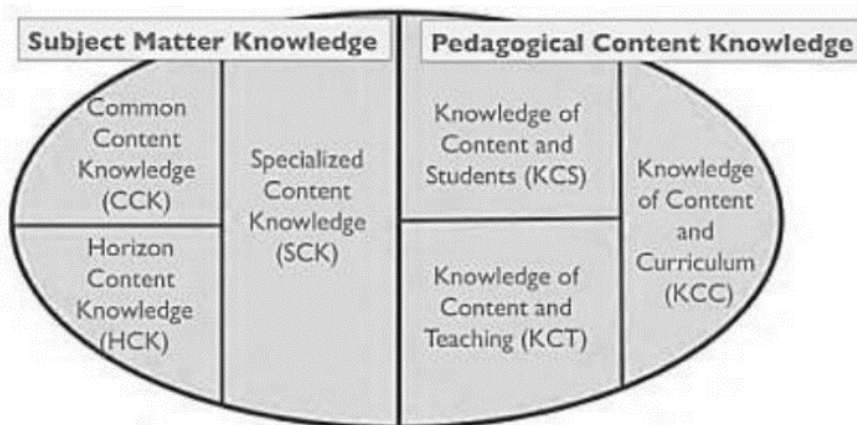
12.3.1. Fundamentação da Prática

A Prática foi implementada numa turma de vinte e quatro alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública do distrito de Coimbra e envolveu duas sequências de ensino de três aulas (cada uma de noventa minutos). Os domínios lecionados foram: *Organização* (1.ª sequência) e *Tratamento de Dados e Geometria e Medida* (2.ª sequência).

As aulas da primeira sequência tiveram os seguintes objetivos específicos: usar os diagramas de Carroll e de Venn, não só para consolidar os conceitos de divisor e múltiplo de um número, como para organizar dados; construir tabelas de frequências absolutas e relativas; e consolidar os conceitos: moda, extremos (máximo e mínimo) e amplitude através de situações problemáticas (primeira aula); representar dados usando pictograma e gráfico de barras (segunda aula); caracterizar uma reta numérica; introduzir o conceito de referencial cartesiano; construir referenciais cartesianos: ortogonais, não ortogonais, monométricos e não monométricos; definir eixo das abcissas, eixo das ordenadas, par ordenado e coordenadas de um ponto num referencial cartesiano; e localizar num referencial cartesiano coordenadas de pontos (terceira aula). Os objetivos das aulas da segunda sequência foram: medir áreas e perímetros de figuras planas (pentaminós e hexaminós) usando unidades não convencionais; calcular áreas e perímetros de figuras planas usando unidades convencionais; identificar figuras equivalentes; e fazer conversões de medidas de comprimento e de área no sistema métrico (quarta aula); construir uma representação de m^2 subdividido em dm^2 e cm^2 , em papel de cenário; relacionar a medida do m^2 com as outras unidades de medida de área do sistema métrico; usar um dominó de medidas de área, para consolidar as respetivas conversões de medida; definir as distâncias de um ponto a uma reta e entre retas paralelas (quinta aula); fazer conversões de medidas de área no sistema métrico (conclusão); reconhecer e induzir as fórmulas para calcular áreas das figuras planas: quadrado e retângulo (sexta aula).

A descrição da fundamentação desta prática vai ter em conta as perspetivas de Ball, Thames & Phelps (2008), relativas ao conhecimento que qualquer professor de matemática deve ter para ensinar. Este envolve dois domínios distintos: o

Conhecimento do Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico desse Conteúdo, de acordo com o Quadro 1:



Quadro 1: Conhecimentos de um professor de matemática para ensinar (Ball, Thames & Phelps, 2008).

O Conhecimento do Conteúdo subdivide-se em três subdomínios: o Conhecimento Comum do Conteúdo, o Conhecimento do Horizonte do Conteúdo e o Conhecimento Especializado do Conteúdo. O Conhecimento Comum do Conteúdo é rotulado como aquele conhecimento matemático que outros profissionais também usam para além dos professores e envolve tarefas de ensino como: identificar se a resposta de um aluno está correta, reconhecer a definição de um conceito e conduzir um procedimento matemático. É de salientar, que este conhecimento não é alusivo apenas ao Ensino. O Conhecimento do Horizonte do Conteúdo é entendido como uma espécie de “visão periférica” da matemática necessária ao ensino, isto é, descreve um maior âmbito matemático, que o ensino exige. O Conhecimento Especializado do Conteúdo é um conhecimento exigido aos professores, por exemplo, um professor tem que ser capaz de modelar a aritmética dos inteiros, usando diferentes representações.

O Conhecimento do Conteúdo Pedagógico integra três subdomínios: o Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos, o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino e o Conhecimento do Conteúdo e do Currículo. O Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos envolve conhecer tanto a matemática a ensinar, como os alunos; é o conhecimento que é esperado que o professor consiga prever o que provavelmente os alunos pensam, antecipar o que os alunos possam fazer com uma tarefa, ouvir e interpretar o pensamento dos alunos, conhecer concepções comuns e erróneas dos

alunos e conseguir antecipar o nível de dificuldade de uma tarefa. O Conhecimento do Conteúdo e do Ensino é conhecer tanto o conteúdo a ensinar, como a própria matemática; é o conhecimento entendido como a capacidade do professor conceber e sequenciar o ensino, escolher tarefas adequadas, identificar diferentes métodos para ensinar e avaliar vantagens e desvantagens para o uso de representações específicas. O Conhecimento do Conteúdo e do Currículo é

representado pela gama completa de programas concebidos para o ensino de assuntos particulares e tópicos a um dado nível, a variedade de materiais educativos disponíveis em relação aqueles programas, e o conjunto de características que servem tanto como as indicações e contra-indicações para o uso do currículo particular dos materiais programáticos em circunstâncias particulares (Shulman, 1986, p. 10).

Com o intuito de aprofundar o Conhecimento Matemático a lecionar, já mencionado, os seguintes documentos foram analisados: *Elementary Mathematics for Teachers* (Parker & Baldrige, 2004), *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico* (Palhares, 2004), *Organização e Tratamento de Dados* (Martins & Ponte, 2010), *Análise de Dados – Textos de Apoio para Professores do 1.º Ciclo* (Martins, Loura, & Mendes, 2007), *Elementary Geometry for Teacher* (Parker & Baldrige, 2008), *Geometria e Medida no Ensino Básico* (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa, & Oliveira, 2011), *Visualização Espacial: algumas atividades* (Matos & Gordo, 1993), *Saber e Ensinar Matemática Elementar* (Ma, 2009) e *The role and the function of a hierarchical classification* (Villiers, 1994).

O *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*, PMCMEB, (Damião, et al., 2013) e o manual usado pela turma de estágio, *MSI 5 – Matemática Sob Investigação 5* (Conceição, Almeida, Conceição, & Costa, 2014), foram os dois documentos curriculares analisados ao pormenor, sendo o último usado regularmente nas aulas.

O PMCMEB (2013) sugere que a matemática seja vista como um todo articulado e coerente onde os desempenhos dos alunos em identificar, estender, reconhecer e saber devem concorrer para a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos matemáticos, para a construção, para o desenvolvimento do raciocínio matemático, para a comunicação (oral e escrita) adequada à matemática e para a resolução de problemas em diversos contextos. A tarefa apresentada na primeira aula

da primeira sequência pretendeu desenvolver conhecimentos matemáticos, fomentar o raciocínio e a comunicação (Figura 1):

Na livreria do Sr. Melo, num determinado dia, venderam-se 48 livros, sendo 14 de banda desenhada, 16 de romance, 6 de aventuras e 12 de poemas.

1. O Sr. Melo resolveu construir uma tabela de modo a organizar os dados. Como tal, na primeira coluna registou a quantidade de livros vendidos por categorias e na segunda coluna relacionou a quantidade de livros vendidos por categoria com o número total de livros vendidos.

1.1. Ajuda o Sr. Melo a organizar os dados e a construir a tabela.

Figura 1: A livreria do Sr. Melo.

Os alunos ao organizarem os dados na tabela solicitada, tiveram que lidar com conceitos de frequência absoluta, frequência relativa, moda, extremos, amplitude, percentagem e numerais decimais e responder a questões, tais como: *Qual foi a categoria de livros que o Sr. Melo vendeu mais?* e *Qual foi o tipo de livros que o Sr. Melo menos vendeu?*. A resolução da tarefa foi mediada pela orquestração da professora. A comunicação matemática e a interpretação esteve também presente durante a exploração da tarefa. Os alunos verificaram também, através de cálculos, a veracidade das seguintes afirmações: *A soma das frequências absolutas é igual ao número de dados* e *A soma das frequências relativas é igual a 1*.

O PMCMEB sugere para o domínio *Organização e Tratamento de Dados* os seguintes objetivos específicos: “construir tabelas de frequências absolutas e relativas reconhecendo que “a soma das frequências absolutas é igual ao número de dados e a soma das frequências relativas é igual a 1”; resolver problemas envolvendo a média e a moda de um conjunto de dados, interpretando o respetivo significado no contexto de cada situação; representar um conjunto de dados em gráfico de barras; identificar um «referencial cartesiano» como um par de retas numéricas não coincidentes que se intersectam nas respetivas origens, das quais uma é fixada como «eixo das abcissas» e a outra como «eixo das ordenadas» (os «eixos coordenados»), designar o referencial

cartesiano como «ortogonal» quando os eixos são perpendiculares e por «monométrico» quando a unidade de comprimento é a mesma para ambos os eixos; identificar, dado um plano munido de um referencial cartesiano, a «abscissa» (respetivamente «ordenada») de um ponto P do plano como o número representado pela interseção com o eixo das abcissas (respetivamente ordenadas) da reta paralela ao eixo das ordenadas (respetivamente abcissas) que passa por P e designar a abscissa e a ordenada por «coordenadas» de P ; e construir, num plano munido de um referencial cartesiano ortogonal, o «gráfico cartesiano» referente a dois conjuntos de números tais que a todo o elemento do primeiro está associado um único elemento do segundo, representando nesse plano os pontos cujas abcissas são iguais aos valores do primeiro conjunto e as ordenadas respetivamente iguais aos valores associados às abcissas no segundo conjunto”. (p. 36)

Os objetivos específicos propostos pelo PMCMEB para o domínio *Geometria e Medida* são: “resolver problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas; saber, dada uma reta r e um ponto P não pertencente a r , que existe uma reta perpendicular a r passando por P , reconhecer que é única e construir a interseção desta reta com r (ponto designado por «pé da perpendicular») utilizando régua e esquadro; saber, dada uma reta r e um ponto P a ela pertencente, que existe em cada plano contendo r , uma reta perpendicular a r passando por P , reconhecer que é única e construí-la utilizando régua e esquadro, designando o ponto P por «pé da perpendicular»; identificar a distância de um ponto P a uma reta r como a distância de P ao pé da perpendicular traçada de P para r e reconhecer que é inferior à distância de P a qualquer outro ponto de r ; reconhecer que são iguais os segmentos de reta que unem duas retas paralelas e lhes são perpendiculares e designar o comprimento desses segmentos por «distância entre as retas paralelas»; reconhecer, fixada uma unidade de comprimento e dados dois números racionais positivos q e r , que a área de um retângulo de lados consecutivos de medida q e r é igual a $q \times r$ unidades quadradas; exprimir em linguagem simbólica a regra para o cálculo da medida da área de um retângulo em unidades quadradas, dadas as medidas de comprimento de dois lados consecutivos em determinada unidade, no caso em que são ambas racionais; e exprimir em linguagem simbólica a regra para o cálculo da medida da área de um quadrado em unidades quadradas, dada a medida de comprimento c dos respetivos lados em

determinada unidade (supondo c racional), designando essa medida por «ao quadrado» e representando-a por « c^2 » (pp. 33-34).

Nas aulas, foram muitas vezes utilizados materiais manipulativos (régua, esquadro, pentaminós, hexaminós, Tangram e representação do m^2), indo ao encontro da sugestão do PMCMEB que diz ser desejável que os alunos “adquiram destreza na execução de construções rigorosas e reconheçam alguns dos resultados matemáticos por detrás dos diferentes procedimentos” (p. 14). O uso da régua e do esquadro foi aplicado aquando a elaboração dos gráficos de barras, a construção do gráfico cartesiano, a medição da distância: de um ponto a uma reta e entre retas paralelas e a construção de quadrados e de retângulos. As figuras planas (pentaminós, hexaminós) e o puzzle Tangram, de origem chinesa, constituído por setes peças de figuras geométricas) foram usados para explorar e relacionar a equivalência de figuras planas e para calcular medidas de área e de perímetro de figuras geométricas, usando unidades de medida de área e de comprimento não *Standard*. A representação do m^2 , em papel de cenário, subdividido em dm^2 e cm^2 pelos alunos da turma, tinha como objetivo dar aos alunos a oportunidade de manipular e visualizar as relações existentes entre aquelas medidas. Também foram utilizados, pela professora, frequentemente, PowerPoint, para apoio pedagógico da docente e motivação dos alunos.

O PMCMEB salienta que na comunicação matemática deve ser “trabalhada com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução. Os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas.” (p. 5)

Indo ao encontro das ideias do PMCMEB, durante a correção do trabalho de casa, as ideias e as resoluções dos exercícios eram explorados e discutidos oralmente e em conjunto, pois é essencial que

(...) o professor proporcione situações frequentes em que os alunos possam resolver problemas, analisar e refletir sobre as suas resoluções e as resoluções dos colegas. (...) Através da discussão oral na aula, os alunos confrontam as suas estratégias de resolução de problemas e identificam os [vários] raciocínios (...) (Ponte J. P., et al., 2007, p. 9)

“As tarefas matemáticas usadas na sala de aula constituem a base para a aprendizagem dos alunos” (Stein & Smith, 2009, p. 22). Vai ser utilizada a nomenclatura de Ponte (2005), para designar as tarefas (exercícios, problemas, tarefas de investigação e tarefas de exploração) usadas nesta prática. Segundo Ponte, os exercícios servem essencialmente para (aplicar e) consolidar os conhecimentos aprendidos em sala de aula. Os problemas apresentam “um grau de dificuldade apreciável”, não podendo ser demasiado difíceis, nem demasiado fáceis. Um problema deve ser desafiante e proporcionar o gosto pela descoberta. As tarefas de investigação surgem num contexto de vida real e promovem o envolvimento dos alunos com questões, visto que requerem a sua participação em todo o processo. As tarefas de exploração são semelhantes às tarefas de investigação, apenas diferem no seu grau de desafio, sendo este menor.

Nesta prática, os alunos tiveram oportunidade de realizar fundamentalmente problemas. Por exemplo, na aula seis da segunda sequência utilizaram um Dominó de Áreas (ver página 9, Figura 4), que segundo Ponte, embora o Dominó de Áreas, seja um jogo, não pode ser descurada a ideia de que se trata de um problema, pois apresenta regras definidas e é necessário conseguir uma estratégia para ganhar. Ainda na mesma aula, foi trabalhado um problema, aqui foi possível que os alunos calculassem a área do retângulo não só a partir da fórmula da área do retângulo, como a partir da relação parte-todo de uma fração, em que o todo era um quadrado unitário (Figura 2).

Copia a figura e pinta, no interior do quadrado, um retângulo cujos lados consecutivos medem $\frac{2}{3}$ e $\frac{4}{5}$. Qual é a área desse retângulo?

A área desse retângulo é: $\frac{8}{15}$.

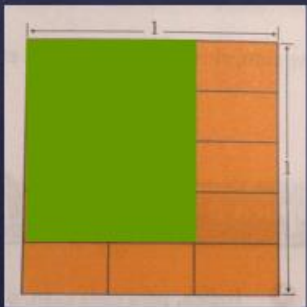


Figura 2: Calcular a área de um retângulo.

O PMCMEB diz que “qualquer tipo de avaliação deve ser concretizado por referência às Metas Curriculares e deve permitir efetuar um diagnóstico da situação da aprendizagem de cada aluno (...)” (2013, p. 29). Ainda, NCTM (2007) sugere que a avaliação não deve ser feita sobre o aluno, mas também ser feita para o aluno, de forma a orientar e aumentar a sua aprendizagem. Nesta prática, a avaliação das aprendizagens dos alunos em matemática, em todas as aulas, teve um carácter formativo, isto é, um tipo de avaliação “interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autoregulação das aprendizagens”, seguindo as ideias de Fernandes (2006).

Os momentos de avaliação das duas sequências de ensino basearam-se fundamentalmente na observação direta da aula, tendo como parâmetros avaliativos as respostas orais dos alunos, o feedback envolvido na aula, dado tanto pela professora, como pelos alunos, mas também nas produções escritas dos alunos e na linguagem matemática usada na turma.

As aulas de matemática foram lecionadas com base em duas estratégias de ensino: o ensino direto e o ensino-aprendizagem exploratório, identificadas em Ponte (2005). No ensino direto, a professora assumia o papel fundamental, sendo o elemento que fornecia a informação de modo claro, sistematizado e atrativo, apresentando exemplos e comentando situações. Por outro lado, no ensino-aprendizagem exploratório, a professora não explicava tudo, deixava uma parte do trabalho de construção do conhecimento para os alunos realizarem.

As aulas das duas sequências de ensino desta prática foram normalmente uma mistura daquelas duas estratégias de ensino. Eram sempre iniciadas com a correção do trabalho de casa, pretendendo-se detetar dificuldades, esclarecer dúvidas ou aprofundar conceitos e processos. Seguidamente, se era introduzido um conceito novo, ele surgia normalmente através da apresentação de uma situação problemática e de questionamento, com o intuito de aquele conceito emergir dos conhecimentos prévios que os alunos já tinham. Após isso, eles eram convidados a aplicar o conceito aprendido, através da resolução de uma situação problemática. Por exemplo, na segunda aula da primeira sequência, foi-lhes dado o problema (Figura 2):

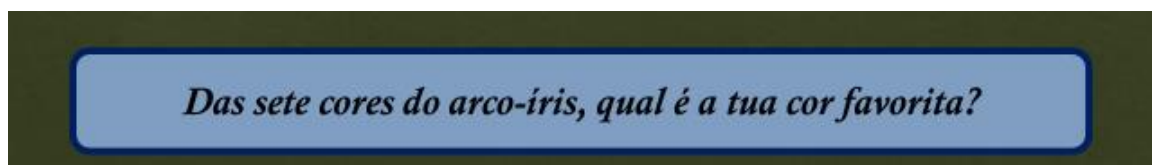


Figura 3: As cores do arco-íris.

A turma foi convidada a construir um Pictograma, relativo ao contexto dado, e a partir desta representação e do questionamento feito pela professora, tornou-se mais fácil para os alunos perceberem a construção de um gráfico de barras.

Nesta prática, os alunos tiveram oportunidade de trabalhar quer em grande grupo (turma), quer em pequeno grupo (pares). Segundo Ponte & Serrazina (2000) o trabalho coletivo é uma metodologia adequada para a apresentação de novas tarefas e para a discussão de tarefas já concluídas. Por exemplo, na quinta aula da segunda sequência, a representação do m^2 subdividido em dm^2 e cm^2 foi feita em grande grupo com o auxílio de questões adequadas, colocadas pela professora. Também, foi explorado em grupos de dois, na sexta aula da segunda sequência de ensino, um Dominó de Áreas (Figura 4), de modo a fazer conversões de diferentes medidas de áreas. Por exemplo: $4\text{ cm}^2 = 0,04\text{ dm}^2$ ou $1000000\text{ m}^2 = 1\text{ km}^2$.

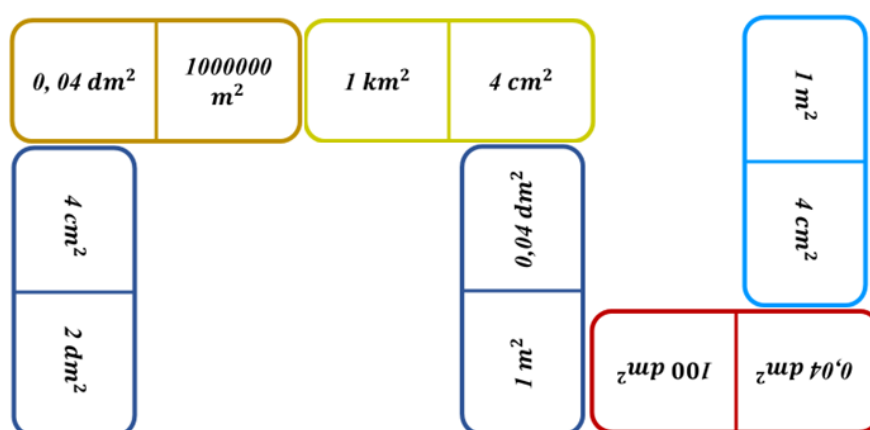


Figura 4: Exemplo de aplicação do Dominó de Áreas, feito por um par de alunos.

12.3.2. Reflexão da Prática

A prática letiva envolveu três fases importantes: observação de aulas (da Professora Titular da Turma de estágio e da estagiária que partilhava aquela turma), a implementação das aulas e reflexão.

Com a observação das aulas da Professora Titular foi possível conhecer a turma, identificar algumas das suas dificuldades em matemática, conhecer o seu interesse pela matemática, conhecer as estratégias e metodologias utilizadas pela Professora Titular, identificar: o tipo de interação entre alunos e entre alunos-professora e os recursos privilegiados em sala de aula, onde o manual de matemática era o recurso com mais impacto na sala de aula.

As aulas da estagiária envolveram os domínios *Organização e Tratamento de Dados* (gráficos de linhas, diagramas de caule-e-folhas e média) e *Geometria e Medida* (altura do paralelogramo, área do retângulo, área de figuras planas, altura do triângulo, área do triângulo e a área de figuras planas, decomponíveis em retângulos, quadrados e triângulos). Para a observação das aulas desta foram seguidos os seguintes critérios: *Quais os pontos críticos da aula?*; *Que faria de diferente se fosse eu a lecionar aquele conteúdo?* e *O que afinal os alunos aprenderam?*. Os pontos críticos das aulas, pareciam estar relacionados com o pouco rigor da linguagem matemática usado e com a escolha de algumas situações problemáticas. Se fosse eu a lecionar aquele conteúdo, aplicaria as mesmas estratégias, utilizaria os mesmos recursos didáticos, mas tentando envolver a turma ao máximo, controlando as participações e acompanhando, sempre que possível, individualmente os alunos e, tentaria prever algumas das questões que provavelmente os alunos poderiam colocar, para responder-lhes de forma clara e coerente. Os alunos evidenciaram a aquisição de aprendizagens através das suas respostas orais e/ou escritas.

Para a implementação de cada aula das sequências de ensino foram elaborados esboços das respetivas planificações. Estas, exceto as primeiras de cada sequência, iam sendo melhoradas, também devido ao feedback fornecido pelo grupo de estágio (professoras orientadoras: cooperante e supervisora e pela estagiária que partilhava a turma), que em reunião pós-aula analisava fundamentalmente as aprendizagens evidenciadas pelos alunos e a eficácia das estratégias aplicadas em cada aula

As dificuldades evidenciadas pelos alunos durante as aulas tiveram a ver particularmente com a construção de tabelas de frequências absolutas e relativas, a construção de referenciais cartesianos, a distinção entre ordenada e abcissa num par ordenado e a conversão de medidas de comprimento e de área no sistema métrico. Contudo, talvez possa dizer, tendo em conta as produções escritas, que a maioria dos alunos conseguiram ultrapassar muitas daquelas fragilidades.

As dificuldades sentidas pela estagiária durante a prática estavam relacionadas com: colocar questões pertinentes de modo a fomentar as aprendizagens; apoiar os alunos individualmente, pois nem sempre era fácil identificar as suas maiores fragilidades e expor os conteúdos matemáticos de forma clara e com a linguagem matemática devida.

Ao longo desta prática, adquiri novos conhecimentos, novas perspetivas e sobretudo experiência, pois é experimentando que aprendo e evoluo. Creio que os momentos reflexivos em grupo de estágio contribuíram imenso e foram decisivos para a melhoria das aulas que se iam seguindo. Posso ainda salientar que esta prática me ajudou a perceber e a lidar com os conhecimentos que um professor deve ter para ensinar matemática, indicados por (Ball, Thames, & Phelps, 2008), fundamentalmente o Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos e o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino.

12.4. Português

12.4.1. Fundamentação da Prática

A disciplina de Português “(...) pelo seu carácter transversal (...) constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar” do aluno (Reis, et al., 2009, p. 12). É de igual modo importante compreender que, “(...) a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Reis, et al., 2009, p. 6).

Sendo assim, para que todos os saberes sejam adequadamente estudados, é essencial que a base de aprendizagem desta língua esteja bem alicerçada, e para isso cabe ao professor de Português concentrar-se no que é fundamental e delinear as melhores estratégias de ensino, tendo em consideração, sobretudo, os quatro domínios (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática) que se estruturam nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Português, uma vez que,

“as Metas Curriculares estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou Ciclos do Ensino Básico. Constituindo um referencial para professores (...), as Metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as suas capacidades e adquiram conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2012).

A interdependência entre os quatro domínios das Metas Curriculares permite “expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 3). No entanto, e para além das Metas, o professor deve ter em conta a faixa etária, os interesses e as dificuldades dos alunos do meio onde intervém.

Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), o 2.º CEB é o ciclo da

“(...) conclusão e [da] consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas no 1.º CEB e simultaneamente o da abertura à especificação de conceitos a dominar e de aptidões a desenvolver. Por este conjunto de razões, nos domínios constitutivos da disciplina de Português,

verifica-se o equilíbrio entre a estabilização e a consolidação do aprendido e o aprofundamento e o alargamento inerentes à nova etapa de ensino” (p. 19).

A Prática Pedagógica em Português foi implementada numa turma de vinte alunos do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, numa escola pública do distrito de Coimbra e envolveu seis aulas (cada uma de noventa minutos).

Após breves diálogos com o professor cooperante, foram definidas a calendarização das aulas e as temáticas a abordar em contexto de sala. E a partir deste momento, iniciou-se uma fase de pesquisa de modo a consolidar alguns conceitos e a aprofundar determinados conhecimentos. Tive sempre presente a ideia de que os quatro domínios das Metas Curriculares teriam de estar presentes em todas as aulas. Como tal, para cada uma defini “os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 3) referentes a cada domínio.

Assim, o Programa de Português do Ensino Básico (2015) foi analisado minuciosamente e foi possível constatar o que este documento propõe para os vários domínios. Desta forma, o domínio da Oralidade pretende “que os desempenhos dos alunos revelem o respeito (...) pelos princípios de cortesia e de cooperação no plano da interação verbal.” Solicita também, que tanto a compreensão do oral, como a expressão oral “ganhem maior dimensão e formalidade.” Ainda “neste Ciclo, existe uma diversificação dos textos orais a trabalhar e uma complexificação das tarefas solicitadas a propósito desses enunciados, tanto a nível da compreensão do oral como da expressão oral” (p. 19).

Relativamente ao domínio da Leitura e Escrita, considera “a pertinência de uma prática que confirme a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, da produção escrita de respostas e pequenos textos” (p. 19), tentando progredi para o desenvolvimento de textos mais ricos e complexos.

No que diz respeito ao domínio da Educação Literária, o Programa de Português do Ensino Básico (2015) “prossegue o estudo de obras significativas, adequadas a esta faixa etária, no sentido, sobretudo, de que os alunos possam ir

construindo e consolidando a sua capacidade leitora, nomeadamente em torno dos géneros e textos eleitos, como fábulas, lendas, contos.” A análise gradual dos recursos expressivos e de textos literários inicia-se também neste Ciclo. (p. 19) Saliento que as obras e textos literários utilizados em sala de aula integravam, maioritariamente, a Listagem do Plano Nacional de Leitura (2016).

Quanto ao domínio da Gramática, o Programa sugere que se incida “essencialmente (...) nas classes de palavras, na morfologia e na sintaxe. Aprofunde-se

(...) o estudo das classes de palavras, com a retoma, a consolidação e o alargamento em relação às aprendidas no Ciclo anterior; incida-se de uma forma significativa no estudo da morfologia, não apenas no que aos constituintes da palavra e processos morfológicos de formação de palavras diz respeito, mas, sobretudo, nos paradigmas flexionais, (...); e faz-se uma entrada plena na sintaxe, com o estudo da frase simples e correspondentes funções sintáticas dos seus principais termos.” (p. 20)

Posto isto, os objetivos gerais da sequência de ensino traduziram-se em: Interpretar discursos orais breves, nomeadamente a canção do grupo musical “Rio Grande” designada por “Postal dos Correios”; Ler e interpretar cartas; Resolver exercícios de aplicação da gramática: discurso direto/indireto, subclasses de palavras, frases simples e recursos expressivos; e Planificar, escrever e produzir cartas (1.^a aula); Resolver a Prova Final de Português – Prova 61/1.^a Fase/2014; Ler e interpretar textos narrativos: “O Cavalo – Uma Homenagem” e “O Cavalo da Noite”; Resolver exercícios de aplicação da gramática: modos e tempos verbais, formação de palavras, frase ativa e passiva, funções sintáticas e recursos expressivos; e Planificar, escrever e apresentar textos de opinião (2.^a aula); Ler e interpretar o texto narrativo de Ficção Científica: “O velho Max” do autor Pedro Freire Costa; Resolver exercícios de aplicação da gramática: modos e tempos verbais, formação de palavras, frase ativa e passiva, funções sintáticas e recursos expressivos; Planificar, escrever e apresentar textos de opinião (3.^a aula); Ler e interpretar o texto narrativo: “Capítulo um – A porta” do autor José Fanha; Resolver exercícios de aplicação da gramática: subclasses de palavras e modos e tempos verbais; Reforçar as características do texto narrativo; Planificar, escrever e apresentar textos narrativos (4.^a aula); Ler e interpretar o texto dramático: “O sabichão das dúzias” do autor Vergílio Alberto Vieira; Resolver

exercícios de aplicação da gramática: discurso direto/indireto, sinonímia, modos e tempos verbais, advérbios, interjeições e recursos expressivos; Reforçar as características do texto dramático; e Planificar, escrever e apresentar textos dramáticos (5.ª aula); Ler e interpretar o texto poético: “Romance de Tomazinho-Cara-Feia” do autor Daniel Filipe; Resolver exercícios de aplicação da gramática: família de palavras e recursos expressivos; Reforçar as características do texto poético; Planificar, escrever e apresentar textos poéticos (6.ª aula).

Após a consciencialização dos objetivos gerais e específicos, foi essencial ter a noção daquilo que iria ser trabalhado ao longo das aulas, de modo a definir as atividades e implementá-las.

Durante a lecionação, tive o cuidado de cumprir o tempo estimado para cada atividade, tentando assim obedecer ao plano. Mas, sobretudo, promover um bom ambiente de ensino e de aprendizagem, tentando sempre enriquecer as aulas, com novas aprendizagens, de modo a que os alunos adquirissem novos conhecimentos. Isto porque, “bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas o seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informações.” (Cury, 2005, p. 26)

No momento da elaboração dos materiais procurei despertar o interesse e inculcar o gosto pelo conteúdo abordado em cada aula, bem como oferecer aos alunos a oportunidade de contactar com atividades diferentes e estratégias diversificadas, para que “se interessassem pelas aulas, estivessem atentos, participassem, apresentassem comportamentos adequados e obtivessem bons resultados escolares” (Jesus, 2008, p. 21).

O recurso de excelência utilizado na prática pedagógica de Português foi principalmente o *PowerPoint*. Decidi recorrer ao uso das TIC, pois estas “permitem uma reinterpretação e readaptação (...) das crianças, ao nível das aprendizagens, (...), da concretização de tarefas escolares, das práticas pedagógicas, etc.” (Osório & Puga, 2007, p. 34). E é através deste meio de informação e comunicação que, “podemos encontrar novos formatos para as velhas conceções de ensino e de aprendizagem” (Espírito Santo & André, 2003, p. 239).

Contudo, o manual escolar *Diálogos Português 6.º ano* (Costa & Mendonça, 2015) também teve a sua devida importância, visto que era o recurso privilegiado pelo professor cooperante, e como tal tentei dar continuidade às metodologias adotadas em sala de aula. Para além disto, os manuais escolares

desempenham um papel determinante no contexto escolar, fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objetivos de aprendizagem e transmitem valores, configurando, significativamente, as práticas pedagógicas. [...] é o manual escolar, transformado num instrumento todo poderoso que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado, por uns, como uma ‘bíblia’, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade (Castro, Rodrigues, & Silva, 1999, pp. 142-143).

Os textos abordados em contexto de sala de aula foram de diversas tipologias (narrativo, dramático, poético e textos não literários), uma vez que “os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário” (Reis, et al., 2009, p. 62) de forma, a estimular o interesse dos alunos pela leitura e a incutir não só a leitura, mas tudo o que ela envolve.

Convém referir que elegi textos que, de alguma forma, me tocaram mais de perto, pois “o interesse é contagioso, e quanto mais demonstrarmos o nosso interesse pela matéria, mais provável será que despertemos o interesse dos alunos” (Derville, 1976, p. 36). O momento da leitura que engloba “ (...) a inflexão, o ritmo, a intensidade, o silêncio, a cadência, a emoção e a encenação, podem ter o condão de seduzir e prender os alunos à leitura” (Krashen, 2004, p. 77), e assim promover “o desejo de ler [que] é a consequência lógica da descoberta da função do registo escrito” (Sim-Sim, 2006, p. 7). Segundo Inês Sim-Sim (2007),

No ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo (Sim-Sim, 2007, p. 11).

Durante a prática pedagógica existiram também momentos de escrita, proporcionados maioritariamente, através da produção de textos. Segundo Leitão (2008),

escrever de forma criativa conduz (...) os alunos a um esforço inteligente na construção dos significados textuais, onde a capacidade de [se] interrogar acaba por revelar-se crucial no processo hermenêutico de pergunta/resposta inaugurado pela relação que cada um cria com o seu próprio texto por via das palavras e frases que escolhe escrever (Leitão, 2008, p. 32).

A elaboração dos textos foi feita sempre a pares, com o intuito de enriquecer os trabalhos e também proporcionar momentos de produção em grupo, já que estes são a componente indispensável numa postura metodológica, que visa a aprendizagem e o desenvolvimento (Pato, 1995). Sempre que as produções escritas estejam finalizadas, os alunos devem ser desafiados a comentar com os colegas, o que escreveram. Desta forma, e segundo Niza, et al., (2011), “Ler o que os colegas escreveram, explicar as impressões pessoais causadas por esses textos e ouvir as opiniões dos outros sobre os seus próprios textos são atividades importantes da aula (...)” (p. 32). Assim, era proporcionado um momento de apresentação dos trabalhos, já “que toda a criação é fundada e orientada para um público, donde eles retiram o reconhecimento do valor do seu trabalho” (Guedes, 1995, p. 128).

A gramática esteve sempre contextualizada, pois os exercícios eram realizados tendo por base o texto estudado no momento, visto que “é fundamental adequar as estratégias de ensino da gramática aos objetivos e conteúdos a abordar em sala de aula” (Xavier, 2013, p. 138). Para além disso, os exercícios de gramática devem ser treinados com alguma frequência, para que “a aprendizagem de conteúdos gramaticais seja efetiva” (Xavier, 2013, p. 144).

A avaliação, de carácter formativo, esteve presente em todas as aulas, uma vez que, segundo (Franco, 1998) a avaliação “(...) deverá traduzir-se numa prática de constante informação do aluno em relação à sua evolução, e na indicação de estratégias que a possibilitem, fornecendo modelos adequados e pistas para o trabalho individual” (p. 63).

De uma forma simplificada, os parâmetros avaliados em sala de aula foram: a participação na discussão da exploração dos *PowerPoints*, a destreza na resolução dos exercícios propostos e o empenho na realização das atividades.

Durante a Prática Pedagógica, tentei transmitir a ideia de Valadares (2003), que é a seguinte: “só desenvolvendo capacidades a nível de leitura, compreensão e

expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, [é que] os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social” (p. 32). Da mesma forma que “(...) aprender uma língua é saber utilizá-la em um contexto específico, quanto mais rica e diversificada for a gama de situações e contextos experienciados (...) mais alargada e especializada, do ponto de vista estratégico, se torna a sua competência de falante” (Amor M. E., 2001, p. 22).

12.4.2. Reflexão da Prática

A Prática Pedagógica na disciplina de Português integrou quatro fases importantes: a observação das aulas do professor cooperante, a elaboração das planificações e dos materiais a utilizar no momento da leção, a intervenção e por fim, a reflexão de todo o percurso.

Como tal, antes de desempenhar o meu papel de docente e de leção propriamente dita, foi necessário ter em conta os vários momentos essenciais para a preparação das aulas e o desenvolvimento de um processo de estudo para aprofundar conceitos esquecidos ou colmatar algumas lacunas.

Numa primeira fase, observei as aulas do professor orientador e analisei o processo de ensino e de aprendizagem, bem como as metodologias e estratégias utilizadas em sala de aula, que foram sem dúvida uma mais-valia durante toda a prática pedagógica, pois de igual modo tomei consciência dos interesses dos alunos, de algumas das suas dificuldades e do comportamento atribulado de alguns alunos.

Relativamente ao trabalho que tive na elaboração das planificações e dos materiais a utilizar em sala de aula, posso referir que foi extenuante, no entanto compensatório, pois a maioria das aulas que lecionei correram de forma muito positiva. E como futura docente do 2.º CEB, saliento que esta é uma das tarefas mais importantes para uma boa direção e concretização da aula.

Num segundo momento, o da planificação, tive o cuidado de analisar as Metas Curriculares do Ensino Básico de Português, de modo a enquadrar os temas em que a minha intervenção se baseou. Como tal, durante as seis aulas lecionei diversos conteúdos nos diferentes domínios.

Num terceiro momento, durante a leção dos conteúdos, tentei aplicar o máximo rigor científico e cuidado na linguagem, de modo a não cometer erros ou a

gerar equívocos, colmatando assim a minha principal preocupação. É que, cometer um erro científico, na minha perspetiva, é mais preocupante do que não saber momentaneamente algum conceito.

As aulas, na sua maioria, seguiram sempre a mesma estrutura: em primeiro lugar os alunos procediam à leitura do texto, seguidamente ocorria um momento de exploração do mesmo, procedia-se à resolução de exercícios de gramática e por fim, à elaboração de um texto pelos alunos.

As tipologias textuais e os textos trabalhados em sala de aula foram: o Texto não Literário: a *Carta* (1.ª aula), o Texto Narrativo: *O Velho Max* e *A Porta* (3.ª e 4.ª aula, respetivamente), o Texto Dramático: *O Sabichão das dúzias* (5.ª aula) e o Texto Poético: *Romance de Tomasiinho-Cara-Feira* (6.ª aula).

Relativamente aos exercícios de gramática, tentei diversificar e abordar conteúdos não focados com tanta incidência em aulas anteriores, como: a classificação e a aplicação dos tempos e modos verbais, a formação e derivação de palavras e a identificação de recursos expressivos (metáfora, personificação, etc.). Existiam conteúdos que eram abordados frequentemente em sala de aula, contudo e a pedido do professor, dei continuidade aos mesmos. Desta forma, os conteúdos gramaticais que foram trabalhados em sala de aula com maior incidência foram: o discurso direto/indireto, os constituintes da frase (nomes, determinantes, pronomes, etc.), tipos e formas de frases, funções sintáticas e família de palavras.

A nível da produção escrita, para não limitar a imaginação dos alunos e obter trabalhos diversificados, optei por propor sempre aos alunos duas hipóteses/ temas de redação (Anexo XV). Acrescento que antes de cada tipologia textual, apliquei o Jogo *Recorda!* (Anexo XVI), formado por seis questões, sobre a tipologia em estudo na ocasião, com o propósito de relembrar e reforçar alguns aspetos pertinentes acerca da mesma.

No quarto momento, refleti acerca das estratégias utilizadas, que se basearam nos interesses dos alunos e nos modos de trabalhar os conteúdos. E deste momento, aprendi que a motivação tem um papel importantíssimo no processo de ensino e de aprendizagem, pois é tão necessário que os alunos estejam motivados em aprender, como os próprios professores estejam motivados em enriquecer o seu conhecimento pessoal e a partilhar esses mesmos conhecimentos. Como tal, em tudo o que realizei

tentei colocar uma marca de água, um selo de personalidade, para me sentir satisfeita e motivada ao transmitir os conteúdos aos alunos.

De modo a participar nas atividades dinamizadas pela Escola, o grupo de estágio participou de forma interativa e dinâmica na atividade “Li, Gostei e Recomendo”, no âmbito da disciplina de Português, a convite do professor cooperante responsável pela lecionação da disciplina. A atividade destinava-se aos alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade do Ensino Básico. Após o convite, que aceitamos com agrado, optamos por escolher o livro “Trisavó de Pistola à Cinta e outras histórias”, da autora Alice Vieira, uma vez que, quando tínhamos aproximadamente a faixa etária do público-alvo, ambas gostamos de ler o livro e achamos que a sua leitura expressiva seria bastante motivadora para os alunos, pois ele contém pequenos contos que embora tenham sido editados pela primeira vez em 2001, continuam a ser atuais.

Concluí a Prática Pedagógica com a certeza de que me empenhei para que as aulas decorressem de forma fluída; creio que os conteúdos foram veiculados de forma clara e que foi desenvolvido um bom ambiente de ensino e de aprendizagem. Afirmo que esta experiência me ajudou a evoluir e, como tal, fortaleceu-me e encorajou-me a vivenciar novas oportunidades, sobretudo a nível profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Com o desfecho deste Relatório final, concluo que a Unidade Curricular de Práticas Educativas: Estágio 1.º e 2.º CEB contribui de forma particular para enriquecer as minhas aprendizagens, alargar os meus conhecimentos e poder refletir, mais atentadamente sobre todas as experiências significativas vivenciadas. O percurso desenvolvido durante toda a Prática Pedagógica envolveu a atuação e a colaboração nos diferentes contextos educativos e a apropriação de estratégias e metodologias durante a intervenção pedagógica.

As Práticas Pedagógicas desenvolveram-se, maioritariamente, de acordo com quatro momentos, nomeadamente, observação, planificação, intervenção e reflexão. No 1.º CEB a prática pedagógica realizou-se num 1.º ano de escolaridade, sendo este um ano primordial na aquisição de conhecimentos e conteúdos. A Prática Pedagógica no 2.º CEB foi concretizada numa turma de 5.º ano (Ciências Naturais e Matemática) e em duas turmas de 6.º ano (História e Geografia de Portugal, numa turma e Português, noutra turma), senti neste ciclo de ensino um grau de exigência maior, uma vez que, eram quatro áreas disciplinares para observar, planificar e refletir. Em ambos os ciclos, ao contactar de perto com as realidades educacionais vivenciadas e observando as motivações dos alunos, verifiquei que estes aprendem melhor com o que é diferente, e desta forma, senti necessidade de aplicar estratégias de ensino que fossem ao encontro de um cariz mais lúdico, uma vez que, “a utilização de recursos didáticos pedagógicos diferentes dos utilizados pela maioria dos professores, deixam os alunos mais interessados em aprender” (Trivelato, 2006, p. 2). Apesar desta ideia, os manuais escolares não foram descurados, nem postos de parte na sala de aula, pois, funcionaram como meio de exploração de imagens, revisão de conteúdos e de apoio à realização de exercícios/tarefas.

Ao longo do momento interventivo alguns foram os desafios a serem ultrapassados, principalmente conseguir liderar a turma e articular todos os conteúdos.

Os momentos de reflexão conjunta (professores orientadores, grupo de estágio e par pedagógico) decorriam após cada intervenção, em que era transmitido um *feedback* pelos elementos, que permitia analisar os pontos críticos das aulas, as dificuldades sentidas e a pertinências das estratégias implementadas, tendo o objetivo de avaliar e analisar a eficácia da aula. Através destes momentos, refletia também

individualmente, e analisava em pormenor a minha intervenção, percebendo assim quais as minhas fragilidades demonstradas em sala de aula, de modo a melhorar o meu desempenho, sempre com a preocupação de que os conteúdos ficassem compreendidos e as aprendizagens dos alunos cimentadas.

Creio que os momentos reflexivos foram um elemento determinante ao longo de todo o percurso, pois ajudaram-me a retirar conclusões, a delinear novas estratégias, que me permitiram contornar as dificuldades, dar resposta às necessidades dos alunos e progressivamente melhorar a qualidade das aulas, contribuindo assim para o desenvolvimento da minha personalidade enquanto futura professora.

Aprendi com a Prática Pedagógica que um professor deve manter-se sempre em formação, de modo a acompanhar a mudança dos tempos e das mentalidades, com o intuito de acompanhar os interesses dos alunos, tendo em atenção que as crianças não são todas iguais e que os aspetos que as distinguem devem ser considerados e nunca esquecidos.

Neste Relatório Final encontra-se ainda presente uma breve Investigação, realizada no âmbito da Área Curricular de Português, alusiva à *Seleção de Textos Literários no 6.º ano de escolaridade do Ensino Básico: aspetos e considerações didáticas no domínio da Educação Literária*, dando assim título a este trabalho. Com o culminar de todo este processo investigativo, que envolveu a análise dos dados obtidos a partir de um questionário e a verificação da importância que as listagens do Plano Nacional da Leitura e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico têm na influência da escolha de Textos e Obras Literárias propostos para estudo no 6.º ano, a partir de uma análise a dois manuais, um do 5.º ano e outro do 6.º ano, da Porto Editora, o que me permitiu alargar os meus conhecimentos relativos ao domínio da Educação Literária.

Termino com a sensação de que a Prática Pedagógica me permitiu consciencializar de que a Educação não tem regras, nem modelos fixos, que se encontra constantemente em alteração, exigindo ao professor uma capacidade de adequação às mudanças impostas, da mesma forma que me deu a conhecer que cada aluno tem as suas próprias características, não existindo portanto, um método exclusivo para o trabalho dos conteúdos. Para conseguir alcançar um ensino eficaz, o professor deve acima de tudo ser persistente e inovador, conseguindo, de igual forma,

colmatar as dúvidas dos alunos. Este meu reduzido itinerário, permitiu-me vivenciar inúmeras experiências e contactar com profissionais experientes que me ensinaram e ajudaram a crescer não só profissionalmente, como ainda pessoalmente e tenho a certeza que estas partilhas se traduzirão nas bases da minha progressão como futura professora.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Albuquerque, M. (2001). Da Literacia à ousadia: desafio na viragem do milénio. Em M. F. Patrício, *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 39-52). Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. F. (1994). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, P. (1998). *Educação lúdica*. São Paulo: Loyola.
- Amor, M. E. (2001). *Didática do Português: fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Nova Iorque: Mc Graw-Hill.
- Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. *Journal of Teacher Education*, 59, 389-407.
- Barca, I., Bastos, M. C., & Carvalho, J. B. (1998). *Formar opinião na aula de História: uma experiência pedagógica sobre a guerra mundial*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Básica, D. d. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, D., & Rebelo, H. (2013). *Metas Curriculares de Ciências Naturais do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Borràs, J. (2001). *Os Docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI, Volume 2*. Setúbal: Marina Editores.
- Branco, A. M. (2002). *O contributo dos mass media no ensino da História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brissard, F. (1993). *Ajude o seu filho a ter sucesso*. Porto: Livraria ASA.
- Brito, R. S., & Poeira, M. L. (1991). *Didáctica da Geografia*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Caldas, I., & Pestana, I. (2013). *Projeto Desafios - Ciências Naturais 5.º Ano*. Carnaxide: Santillana.
- Campanario, J. M., & Otero, J. (2000). *La Comprensión de los Libros de Texto*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- Campenhoudt, R. Q. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Castro, R. V., Rodrigues, A., & Silva, J. L. (1999). *Manuais Escolares: estatuto, funções, história: Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 221-236.
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C., & Costa, R. (2014). *MSI 5 - Matemática Sob Investigação - Parte 2*. Porto: Areal.
- Costa, F., & Marques, A. (2014). *História e Geografia de Portugal - 6.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Costa, F., & Mendonça, L. (2015). *Diálogos Portugueses 6.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Custódio, P. B. (2003). *Cânone Literário: Uma década de mudanças*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Delors, J. (2003). *Educação um tesouro a descobrir* (8.ª Edição ed.). Porto: Edições Asa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*.
- Derville, L. (1976). *Psicologia Prática no Ensino*. São Paulo: Ibrasa .
- Diez, J. J. (1989). *Família-escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Educação, M. d. (2006). *Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

- Espírito Santo, J., & André, B. (Fevereiro de 2003). As Contribuições das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs para o Ensino na Educação Básica. *e-escrita*, pp. 235-245.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, L., Rodrigues, A., & Pinto, P. (1991). *Formação de professores por competências - Projeto Foco*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fabregat, M., & Fabregat, C. (1989). *Como Preparar Uma Aula De História* (1.ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Félix, N. N., & Roldão, M. C. (1996). *Desenvolvimento curricular na educação básica – Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa da Educação*, 19, 21-50.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e Prática do Ensino de História*. São Paulo: Papirus.
- Fosnot, C. T. (2007). *Construtivismo - Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Brasil: Artes Médicas.
- Franco, A. (1998). *A poesia como estratégia*. Lisboa: Campo das Letras.
- Garanderie, A. (1991). *Pedagogia dos processos de aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Guedes, T. (1995). *Ensinar a poesia*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (Janeiro/Abril de 2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, pp. 21-29.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading : insights from the research*. Westport: Libraries Unlimited.
- Leitão, N. (2008). Dossier Escrita Criativa - As Palavras também saem das mãos. *Revista Noesis*, 30-33.
- Leitura, Plano Nacional de . (21 de Fevereiro de 2016). *CrITÉrios de Seleção dos Títulos*. Obtido de Plano Nacional de Leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrotexto.php?idLivrosAr eas=37>

- Leitura, Plano Nacional de. (s. d.). *Orientações para Actividades de Leitura, Programa: Quantos mais livros melhor, 2.º Ciclo*. s. d.: Ministério da Educação.
- Letra, C. (2013). *O Mundo da Carochinha - Estudo do Meio 1.º ano*. Alfragide: Gailivro.
- Letra, C. (2013). *O Mundo da Carochinha - Matemática 1.º ano*. Alfragide: Gailivro.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Santos, S. (2014). *Alfa - Português 1 - 1.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Ma, L. (2009). *Saber e Ensinar Matemática Elementar*. Lisboa: Gradiva.
- Machado, I. (1995). *O romance e a voz*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Manique, A. P., & Proença, M. C. (1994). *Didática da História: Património e História Local* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5.ª ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2006). *Explorando: educação em ciências e ensino experimental: formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., & Veiga, M. L. (1999). *Uma Análise do Currículo da Escolaridade na perspectiva da Educação em Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, M. E., Loura, L. C., & Mendes, M. (2007). *Análise de Dados - Textos de Apoio para Professores do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. G., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, M. J., & Gordo, M. (1993). Visualização Espacial: algumas atividades. *Educação Matemática*, pp. 13-17.
- Miguéns, M. I. (2005). *Seminário Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Morissete, D., & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes – planificar, intervir, avaliar*. Porto: Asa Edições.
- Moura, V. G. (8 de Agosto de 2012). *Sobre o cânone literário*. Obtido de Diário de Notícias: <http://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/vasco-graca-moura/interior/sobre-o-canone-literario--2709362.html>
- NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.

- Neves, E., & Graça, M. (1987). *Princípios Básicos da Prática Pedagógico-Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Neves, M. C. (2000). *Descobrimos a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Novak, J. D., Wandersee, J. H., & Mintzes, J. J. (2000). *Ensinando Ciência para a Compreensão: Uma Visão Construtivista*. Lisboa: Plátano.
- Osório, A. J., & Puga, M. V. (2007). *As tecnologias de informação e comunicação na escola*. Braga: Universidade do Minho.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Parker, T. H., & Baldrige, S. J. (2004). *Elementary Mathematics for Teachers*. Michigan: Sefton-Ash Publishing.
- Parker, T. H., & Baldrige, S. J. (2008). *Elementary Geometry for Teachers*. Michigan: Sefton-Ash Publishing.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pimentel, A. (2004). *Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores*. São Paulo.
- Pinto, R. R. (2012). *Introdução à Análise de Dados Com Recurso ao SPSS (2.ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Ponte, J. P. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., . . . Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Porto Editora. (9 de Março de 2016). *Educação Literária*. Obtido de Porto Editora: <http://www.portoeditora.pt/especiais/educacao-literaria/>
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Programas, O. C. (1991). *Programa de Ciências Naturais do Ensino Básico - 2.º Ciclo (Vol. I)*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Rede de Bibliotecas Escolares. (29 de Agosto de 2012). *Metas Curriculares*. Obtido de Rede de Bibliotecas Escolares: <http://rbe.addition.pt/np4/558.html#1>
- Redes, L. F. (3 de Maio de 2015). *A educação literária nos novos programas de Português do ensino básico*. Obtido de Associação de Professores de Português: <http://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/>
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. J., & Nolasco, C. C. (1991). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico 2.º Ciclo - História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. J., & Nolasco, C. C. (2014). *Metas Curriculares do 2.ª Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roegiers, X., & Gérard, F.-M. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1987). *A História no Ensino Preparatório*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Roldão, M. C. (1987). *Gostar de História: Um Desafio Pedagógico* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Santos, M. d. (2002). *Trabalho experimental no ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Scarinci, A. L., & Pacca, J. L. (2006). *As Competências do Professor e o Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 12, 4-14.
- Silva, V. M. (1984). *Teoria da Literatura* (6.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro - A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, S. S. (2001). *Microsoft Office 2000 para todos nós* (4.ª ed.). Lisboa: FCA - Editora de Informática.

- Stein, M., & Smith, M. (2009). Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão: Da investigação à prática. *Educação e Matemática*, 22.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1998). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Trivelato, S. (2006). *Práticas docentes: o que pensam os professores de Ciências Biológicas em formação*. Odisséia Boaventura.
- Tuckman, B. W. (1978). *Conduction Educational Research*. United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers.
- Valadares, A. C. (28 de fevereiro de 2013). *Rotina do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental*. Obtido em 21 de fevereiro de 2015, de Colégio A. Carlos Valadares - Indiaroba (SE): <http://colegioacvaladares.blogspot.pt/>
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições Asa.
- Vanoye, F. (1979). *Trabalhar em grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências - Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Editora.
- Vayer, P., & Rocin, C. (1989). *A criança e o grupo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Veiga, M. L., & Martins, I. P. (1999). *Uma Análise do Currículo da Escolaridade na perspetiva da Educação em Ciências*. Instituto de Inovação Educacional.
- Vilar, A. M. (1993). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.
- Villiers, M. (february de 1994). The role and the function of a hierarchical classification. *For the Learning of Mathematics*, pp. 11-18.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Universidade de Michigan: Sage Publications.
- Xavier, L. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra*, 138-148.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário: Educação Literária

6.º Ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico

I – Dados relativos aos alunos	
Indica a tua idade e assinala com uma cruz (X) o teu sexo (feminino - F ou masculino - M).	
Idade: _____	F <input type="checkbox"/>
	M <input type="checkbox"/>

Lê atentamente e responde, de forma verdadeira, às questões.

Assinala com uma cruz (X) a opção que achares apropriada.

Sempre que seja indicado, assinala com uma cruz (X) a opção que achares apropriada ou as opções que achares apropriadas.

Caso pretendas alterar a tua opção, desenha um círculo em torno da palavra ou da expressão que indica a tua escolha.

II – Significado de *literatura*

1. Conheces o termo *literatura*?

☐ Sim

☐ Não

2. Na tua opinião, *literatura* é a arte de criar e compor textos?

☐ Sim

☐ Não

III – Preferências dos alunos

3. Qual o género textual que mais gostas?

☐ Texto Narrativo

☐ Texto Dramático

☐ Texto Poético

☐ Texto não Literário

4. Qual o teu livro favorito (enuncia o título e o autor)?

5. De que forma, fazes a seleção dos livros que costumás ler?

- ☐ Género Literário
- ☐ Título
- ☐ Autor ou Autora
- ☐ Capa, lombada e contracapa
- ☐ Ilustração
- ☐ Número de páginas

6. Quando terminas a leitura autónoma de um livro, costumás partilhar essa experiência com alguém?

- ☐ Sim
- ☐ Não


(Caso tenhas respondido Não, **passa** à questão 8.).

7. Com quem partilhas essa experiência?

(Assinala **uma** ou **mais** opções).

- ☐ Professor ou Professora
- ☐ Técnico ou Técnica da Biblioteca Escolar
- ☐ Colega de Turma
- ☐ Mãe
- ☐ Pai
- ☐ Pais
- ☐ Outro Familiar
- ☐ Amigo ou Amiga
- ☐ Outro: _____

IV – O PNL como iniciativa para a promoção da Leitura

8. Identificas o logótipo que se segue:  ?

☐ Sim

☐ Não

(Caso tenhas respondido Não, **passa** à questão 10.).

9. Observaste o logótipo da questão 8. ...

☐ ...no Manual Escolar

☐ ...na capa de um Livro

☐ ...no Manual Escolar e na capa de um Livro

☐ ...Outro:

10. Sabes o que significa a sigla PNL?

☐ Sim

☐ Não

(Caso tenhas respondido Não, **passa** à questão 13.).

11. O que representa a sigla PNL?

☐ Projeto Nacional de Leitura

☐ Plano Nacional de Literatura

☐ Projeto Nacional de Literatura

☐ Plano Nacional de Leitura

12. Conheceste o PNL através:

☐ do Professor ou da Professora

☐ da Mãe

☐ do Pai

☐ dos Pais

☐ de Outro Familiar

- ☐ do Técnico ou da Técnica da Biblioteca Escolar
- ☐ do Manual Escolar
- ☐ de um Livro
- ☐ da Internet
- ☐ Outro: _____

V – A introdução do texto literário em contexto escolar

13. No domínio da *Educação Literária*, consegues distinguir os diferentes géneros literários?

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

14. Quando comesas a estudar uma obra, em contexto escolar, é feita uma breve referência ao autor ou à autora?

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

(Caso tenhas respondido Nunca, passa à questão 16.).

15. Normalmente, quem faz a apresentação do autor ou da autora, da obra ou das obras que estudas na Escola?

- ☐ Professor ou Professora
- ☐ Técnico ou Técnica da Biblioteca Escolar
- ☐ Colega de Turma
- ☐ Mãe
- ☐ Pai
- ☐ Pais
- ☐ Outro: _____

VI – A seleção dos textos literários nas aulas de Português

16. Nas tuas aulas de Português do 5.º ano, **qual** foi a obra ou **quais** foram as obras que estudaste?

- ☐ *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen
- ☐ *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf
- ☐ *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol
- ☐ *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa
- ☐ *O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças*, de Manuel António Pina
- ☐ Outro: _____
- ☐ Nenhuma das anteriores

17. **Qual** ou **quais** destas obras estudaste e/ou irás estudar, nas tuas aulas de Português do 6.º ano?

- ☐ *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres
- ☐ *Ali Babá e os Quarenta Ladrões*, de António Pescada (adaptado)
- ☐ *Chocolate à Chuva*, de Alice Vieira
- ☐ *Os Piratas - Teatro*, de Manuel António Pina
- ☐ *As Naus de Verde Pinho*, de Manuel Alegre
- ☐ *A Árvore*, de Sophia de Mello Breyner Andresen
- ☐ Outro: _____
- ☐ Nenhuma das anteriores

(Caso tenhas respondido Nenhuma das anteriores, **não respondas** à questão 18.)

18. Tiveste conhecimento da obra ou das obras que estudaste e/ou irás estudar, nas tuas aulas de Português do 6.º ano, através:

(Assinala **uma** ou **mais** opções).

- ☐ do Professor ou da Professora
- ☐ da Mãe
- ☐ do Pai
- ☐ dos Pais

- ☐ de Outro Familiar
 - ☐ do Técnico ou da Técnica da Biblioteca Escolar
 - ☐ do Manual Escolar
 - ☐ Outro:
-



Apêndice II – Carta aos Encarregados de Educação

Exmo(a). Sr.º(a) Encarregado(a) de Educação

Assunto: Pedido de autorização para a participação num questionário

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, pretende-se realizar um estudo cujo objetivo é verificar a importância da Educação Literária em contexto escolar, no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta Investigação é orientada pelo Prof. Doutor Pedro Balaus Custódio, docente de Português na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O instrumento utilizado nesta Investigação centra-se num questionário de cariz anónimo, relacionado com a Educação Literária.

Este questionário foi devidamente aprovado e autorizado pela Direção do Agrupamento de Escolas de Coimbra, onde a Escola Básica se encontra inserida.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) participe no referido estudo e, em caso afirmativo, solicita-se a sua colaboração no preenchimento do pedido de autorização.

Caso surja(m), alguma(s) dúvida(s), encontro-me disponível para a(s) esclarecer. Para o efeito, pode contactar:

Inês Bárbara Martins

Telemóvel: 913269157

E-mail: brincandocomaeducacaoliteraria@gmail.com

Agradeço a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Inês Martins

Coimbra, quinze de dezembro de dois mil e quinze

Declaração de Autorização do(a) Encarregado(a) de Educação

Assunto: Pedido de autorização para a participação num questionário

Eu, _____
(nome completo e legível), subscrevo que compreendi a explicação que me foi dada acerca da investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que o(a) meu(minha) filho(a) será incluído(a).

Tomei conhecimento de que, caso surgisse alguma dúvida, poderia contactar a responsável, de forma a esclarecê-la.

Face ao exposto, autorizo que o(a) meu(minha) educando(a)

(nome completo e legível), de _____ anos, participe no preenchimento do questionário realizado pelas estudantes Ana Rita Silva Neto e Inês Bárbara Martins do curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

_____, ____/____/____

O(A) Encarregado(a) de Educação

Apêndice III – Carta dirigida à Instituição onde foram implementados os Pré-Testes

Bom dia Sr.^a Professora,

Assunto: Autorização para a implementação de Pré-Testes.

Sou a aluna Inês Martins, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, e estou a desenvolver a componente de Investigação do Relatório Final, no âmbito da disciplina de Português.

Obtive o vosso contacto através de uma colega, que pertence à equipa do Centro de Explicações.

Venho por este meio, solicitar a vossa colaboração para implementar cinco questionários, de cariz anónimo, a cinco alunos do sexto ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração de aproximadamente quarenta minutos, relacionados com o tema: “Educação Literária”. Estes questionários têm como finalidade permitir-me realizar os Pré-Testes, que necessito para desenvolver a componente investigativa.

Importa referir que estes questionários foram aprovados por dois docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra, por dois professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico e pela Direção de um Agrupamento de Escolas de Coimbra.

Assim sendo, gostaria de agendar uma data para possa proceder À implementação dos questionários.

Caso surja(m), alguma(s) dúvida(s), encontro-me disponível para a(s) esclarecer. Para o efeito, poderá contactar:

Telemóvel: 913269157

E-mail: brincandocomaeducacaoliteraria@gmail.com

Agradeço, desde já, a disponibilidade e a colaboração.

Com os melhores cumprimentos e votos de uma boa semana,

Inês Martins

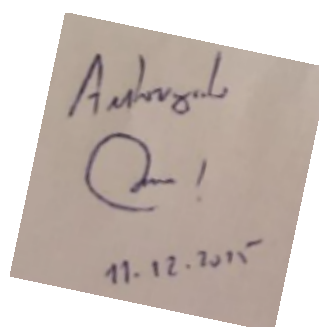
Coimbra, quinze de dezembro de dois mil e quinze

Apêndice IV – Carta dirigida ao Agrupamento de Escolas e, respetiva, Autorização

Assunto: Autorização para a implementação de Questionários.

Sou a aluna Inês Martins, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, e estou a desenvolver a componente de Investigação do Relatório Final, no âmbito da disciplina de Português.

Finalidade: Solicitar a aprovação para a implementação dos questionários em duas turmas do 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na presente Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos.



Autorizado
Qu
11.12.2015

Atenciosamente,
Inês Martins

Apêndice V – Organização em Tabelas dos resultados obtidos nos Questionários**I - Dados relativos aos alunos****Idade:****Onze anos:** Cinquenta alunos;**Doze anos:** Um aluno;**Treze anos:** Um aluno.**Sexo:****Feminino:** Vinte e oito alunas;**Masculino:** Vinte e quatro alunos.**Relação Idade-Sexo:**

	Feminino	Masculino	TOTAL
Onze anos	Vinte e oito alunas	Vinte e dois alunos	Cinquenta alunos
Doze anos	Zero alunas	Um aluno	Um aluno
Treze anos	Zero alunas	Um aluno	Um aluno
TOTAL	Vinte e oito alunas	Vinte e quatro alunos	Cinquenta e dois alunos

Análise das Questões:**II – Significado de *literatura***

1. Conheces o termo <i>literatura</i>?	
Sim	Cinquenta e uma respostas
Não	Uma resposta
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

2. Na tua opinião, <i>literatura</i> é a arte de criar e compor textos?	
Sim	Trinta e sete respostas
Não	Quinze respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

III – Preferências dos alunos

3. Qual o género textual que mais gostas?	
Texto Narrativo	Vinte e cinco respostas
Texto Dramático	Dezassete respostas
Texto Poético	Oito respostas
Texto não Literário	Duas respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

4. Qual o teu livro favorito (enuncia o título e o autor)?	
Género Narrativo	Quarenta e sete respostas
Género Dramático	Cinco respostas
Género Poético	Zero respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

a) Livros favoritos da Amostra	
<i>Chocolate à Chuva</i>, de Alice Vieira	Dois alunos
<i>O Diário de Anne Frank</i>, de Anne Frank	Dois alunos
<i>Os Piratas - Teatro</i>, de Manuel António Pina	Cinco alunos
<i>O Planeta Branco</i>, de Miguel Sousa Tavares	Dois alunos

b) Coleções Favoritas da Amostra	
<i>Educação Literária</i>	Seis livros
<i>Estrela do Mar</i>	Três livros
<i>Henderson's Boys</i>	Dois livros
<i>O Diário de um Banana</i>	Dois livros
<i>Obras de Alice Vieira</i>	Quatro livros
<i>Uma Aventura</i>	Cinco livros

c) Autores favoritos da Amostra	
Alice Vieira	Quatro alunos
Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	Seis alunos
Anne Frank	Dois alunos
António Mota	Dois alunos
Enid Blyton	Dois alunos
Jeff Kinney	Dois alunos
J. K. Rowling	Três alunos
Manuel António Pina	Cinco alunos
Maria Teresa Maia Gonzalez	Dois alunos
Miguel Sousa Tavares	Dois alunos
Robert Muchamore	Três alunos
Sophia de Mello Breyner Andresen	Dois alunos

5. De que forma, fazes a seleção dos livros que costumás ler?	
Género Literário	Dez respostas
Título	Vinte e uma respostas
Autor ou Autora	Sete respostas
Capa, lombada e contracapa	Oito respostas
Ilustração	Três respostas
Número de páginas	Três respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

6. Quando terminas a leitura autónoma de um livro, costumavas partilhar essa experiência com alguém?	
Sim	Quarenta e quatro respostas
Não	Oito respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

7. Com quem partilhas essa experiência?	
Professor ou Professora	Seis respostas
Técnico ou Técnica da Biblioteca Escolar	Zero respostas
Colega de Turma	Dezasseis respostas
Mãe	Oito respostas
Pai	Uma resposta
Pais	Trinta respostas
Outro Familiar	Quinze respostas
Amigo ou Amiga	Vinte respostas
Outro	Zero respostas
TOTAL	Noventa e seis respostas

Nota: Os oito alunos que assinalaram a opção Não na questão 6., não responderam a esta questão.

Nota: O aluno que assinalou a opção Pai acrescentou à resposta, que “a forma de partilhar esta experiência é: realizar uma ficha de leitura em conjunto com o meu pai”.

IV – O PNL como iniciativa para a promoção da Leitura

8. Identificas o logótipo que se segue: LER⁺ ?	
Sim	Cinquenta e duas respostas
Não	Zero respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

9. Observaste o logótipo da questão 8. ...	
...no Manual Escolar	Uma resposta
...na capa de um Livro	Vinte e sete respostas
...no Manual Escolar e na capa de um Livro	Vinte e três respostas
...Outro	Uma resposta
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

Nota: O aluno que assinalou a opção Outro respondeu: “iniciativas de leitura”.

10. Sabes o que significa a sigla PNL?	
Sim	Trinta e uma respostas
Não	Vinte e uma respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

Nota: Os vinte e um alunos que assinalaram a opção Não passaram à questão 13.

11. O que representa a sigla PNL?	
Projeto Nacional de Leitura	Duas respostas
Plano Nacional de Literatura	Sete respostas
Projeto Nacional de Literatura	Zero respostas
Plano Nacional de Leitura	Vinte e duas respostas
TOTAL	Trinta e uma respostas

12. Conheceste o PNL através:	
do Professor ou da Professora	Nove respostas
da Mãe	Zero respostas
do Pai	Zero respostas
dos Pais	Cinco respostas
de Outro Familiar	Duas respostas
do Técnico ou da Técnica da Biblioteca Escolar	Uma resposta
do Manual Escolar	Uma resposta
de um Livro	Dez respostas
da Internet	Uma resposta
Outro	Duas respostas
TOTAL	Trinta e uma respostas

Nota: Um aluno que assinalou a opção Outro respondeu: “da televisão” e outro aluno que assinalou a opção Outro respondeu: “de iniciativas de Literatura”.

V – A introdução do texto literário em contexto escolar

13. No domínio da <i>Educação Literária</i>, consegues distinguir os diferentes géneros literários?	
Sempre	Catorze respostas
Quase sempre	Trinta e oito respostas
Raramente	Zero respostas
Nunca	Zero respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

14. Quando comesças a estudar uma obra, em contexto escolar, é feita uma breve referência ao autor ou à autora?	
Sempre	Dezanove respostas
Quase sempre	Vinte e duas respostas
Raramente	Nove respostas
Nunca	Duas respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

Nota: Os dois alunos que assinalaram a opção Nunca passaram à questão 16.

15. Normalmente, quem faz a apresentação do autor ou da autora, da obra ou das obras que estudas na Escola?	
Professor ou Professora	Quarenta e duas respostas
Técnico ou Técnica da Biblioteca Escolar	Zero respostas
Colega de Turma	Cinco respostas
Mãe	Zero respostas
Pai	Zero respostas
Pais	Três respostas
Outro	Zero respostas
TOTAL	Cinquenta respostas

Um aluno assinalou a opção Outro e respondeu: “a turma toda”.

VI – A seleção dos textos literários nas aulas de Português

16. Nas tuas aulas de Português do 5.º ano, qual foi a obra ou quais foram as obras que estudaste?	
<i>A Fada Oriana</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen	Quarenta e seis respostas
<i>A Viúva e o Papagaio</i>, de Virginia Woolf	Quarenta e cinco respostas
<i>A Vida Mágica da Sementinha</i>, de Alves Redol	Cinco respostas
<i>O Príncipe Nabo</i>, de Ilse Losa	Vinte e quatro respostas
<i>O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças</i>, de Manuel António Pina	Zero respostas
Outro	Zero respostas
Nenhuma das anteriores	Zero respostas
TOTAL	Cento e vinte respostas

Nota: No total existiram cento e vinte respostas a esta questão.

17. Qual ou quais destas obras estudaste e/ou irás estudar, nas tuas aulas de Português do 6.º ano?	
<i>Ulisses</i>, de Maria Alberta Menéres	Quarenta e oito respostas
<i>Ali Babá e os Quarenta Ladrões</i>, de António Pescada (adaptado)	Doze respostas
<i>Chocolate à Chuva</i>, de Alice Vieira	Trinta e nove respostas
<i>Os Piratas - Teatro</i>, de Manuel António Pina	Quarenta e oito respostas
<i>As Naus de Verde Pinho</i>, de Manuel Alegre	Dez respostas

<i>A Árvore</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen	Onze respostas
Outro	Três respostas
Nenhuma das anteriores	Zero respostas
TOTAL	Cento e setenta e uma respostas

Nota: No total existiram cento e setenta e uma respostas a esta questão.

Nota: Os três alunos que assinalaram a opção Outro responderam: “*Robinson Crusoe*”, de Daniel Defoe”.




























18. Tiveste conhecimento da obra ou das obras que estudaste e/ou irás estudar, nas tuas aulas de Português do 6.º ano, através:	
do Professor ou da Professora	Quarenta e duas respostas
da Mãe	Três respostas
do Pai	Uma resposta
dos Pais	Doze respostas
de Outro Familiar	Cinco respostas
do Técnico ou da Técnica da Biblioteca Escolar	Uma resposta
do Manual Escolar	Vinte e duas respostas
Outro	Quatro respostas
TOTAL	Noventa respostas

Nota: No total existiram noventa respostas a esta questão.

Nota: Um aluno que assinalou a opção Outro respondeu: “Explicadora”; dois alunos que assinalaram a opção Outro responderam através de “amigos”; e outro aluno que assinalou a opção Outro respondeu: “da Internet”.

Apêndice VI – Verificação dos Livros preferidos da Amostra (Completo)




























Género Literário	Autores	Livro	Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura	Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
<i>Género Narrativo</i>	Alice Vieira	<i>Chocolate à Chuva</i>			
		<i>Chocolate à Chuva</i>			
		<i>Rosa, Minha Irmã Rosa</i>			
		<i>Trisavó de Pistola à Cinta e Outras Histórias</i>			
		<i>Um Trono Para Dois Irmãos</i>			







	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	<i>Uma Aventura na Casa Assombrada</i>			
		<i>Uma Aventura na Escola</i>			
		<i>Uma Aventura na Falésia</i>			
		<i>Uma Aventura na Quinta das Lágrimas</i>			
		<i>Uma Aventura no Algarve</i>			
	Anne Frank	<i>O Diário de Anne Frank</i>			
		<i>O Diário de Anne Frank</i>			
	Antoine de Saint-Exupéry	<i>O Príncipezinho</i>			
	António Mota	<i>Os Heróis do 6.º F</i>			

		<i>Pedro Alecrim</i>			
	C. S. Lewis	<i>O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa</i>			
	Doreen Tovey	<i>O Novo Inquilino</i>			
	Enid Blyton	<i>A Aventura no Circo</i>			
		<i>Os Sete e os Cães Roubados</i>			
	Jacob Grimm e Wilhelm Grimm	<i>Contos de Grimm</i>			
	Jeff Kinney	<i>O Diário de um Banana 4 – Um Dia de Cão</i>			
		<i>O Diário de um Banana 9 – Assim Vais Longe</i>			
	J. K. Rowling	<i>Harry Potter e a Câmara dos Segredos</i>			

		<i>Harry Potter e a Ordem da Fénix</i>			
		<i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>			
	John Boyne	<i>O Rapaz do Pijama às Riscas</i>			
	Jordi Sierra Fadra	<i>Diário de um Totó</i>			
	Jorge Amado	<i>O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá – uma história de amor</i>			
	Lucy Hawking e Stephen Hawking	<i>George e o Big Bang</i>			
	Luísa Ducla Soares	<i>Seis Contos de Eça de Queirós</i>			
	Maria Teresa Maia Gonzalez	<i>O Guarda da Praia</i>			
		<i>Recados da Mãe</i>			

	Megan Rix	<i>O Meu Cão Herói</i>			
	Miguel Sousa Tavares	<i>O Planeta Branco</i>			
		<i>O Planeta Branco</i>			
	Patrícia Reis	<i>Assalto à Casa Fernando Pessoa</i>			
	Paula Pimenta	<i>Em Busca do Final Feliz</i>			
	Roald Dahl	<i>James e o Pêssego Gigante</i>			
	Robert Muchamore	<i>A Evasão</i>			
		<i>O Prisioneiro</i>			
		<i>O Traficante</i>			

	Rosie Banks	<i>Reino Secreto – O Vale do Unicórnio</i>			
	Soman Chainani	<i>A Escola do Bem e do Mal – O Lápis Azul</i>			
	Sophia de Mello Breyner Andresen	<i>Os Três Reis do Oriente</i>			
		<i>Histórias da Terra e do Mar</i>			
	Sue Bentley	<i>Cãozinho Mágico – Aventuras na Quinta</i>			
	Ulisses Moore	<i>A Ilha das Máscaras</i>			
Género Dramático	Manuel António Pina	<i>Os Piratas – Teatro</i>			
		<i>Os Piratas – Teatro</i>			
		<i>Os Piratas – Teatro</i>			

		<i>Os Piratas – Teatro</i>			
		<i>Os Piratas – Teatro</i>			
<i>Género Poético</i>	-----	-----	-----	-----	-----



Apêndice VII – Análise dos Textos Literários presentes no manual escolar do 6.º ano

Manual Escolar					
6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico					
Título	Autoras	Ilustração	Editora	Edição	Ano letivo
Diálogos Português 6.º ano	Fernanda Costa e Luísa Mendonça	João Ataíde, João Concha e Luís Henriques	Porto Editora	1.º Edição: 2014	2015/2016

Notas: Manual Certificado:

- Este livro foi avaliado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (Entidade Acreditada para a certificação de manuais escolares), em maio de 2013, e certificado de acordo com o Despacho n.º 95-A/2013.
- Este livro respeita a nova ortografia, considerando a calendarização definida pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para a aplicação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, tendo-se mantido a ortografia anterior quando os critérios pedagógicos assim o exigiram.
- Este livro respeita as regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
- Este livro está de acordo com as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.









Módulo 0:

Título: *Começar de novo*

Atividades de diagnóstico

Obras presentes no Manual Escolar – Diálogos / Português 6.º ano	Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
		Leitura Orientada	Leitura Autónoma	
<p>Texto: <i>Um último amor</i> in <i>Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian</i>, n.º 5, dezembro de 1991 Autor: Orlando Neves</p>				
<p>Texto: <i>Assunto nublado</i> Livro: <i>Porque Não Congelam os Pinguins?</i> Autor: NewScientist Tradução de Maria João da Rocha Afonso Editora: Casa das Letras</p>				



<p>Texto: <i>Quem conta um conto...</i> in <i>Tesouros de Teatro na Literatura Portuguesa para Crianças – Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian</i>, n.º 6, junho de 1992 Autora: Maria Isabel Mendonça Soares</p>				
<p>Texto: <i>Fuga</i> Livro: <i>Versos Quase Matemáticos</i>¹ Autor: João Pedro Mésseder Editora: Pé de Página Ed.</p>				

Notas:

¹*Versos Quase Matemáticos*, do autor João Pedro Mésseder, é um livro recomendado para o 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, destinado a Leitura Orientada. Apesar de pertencer ao Plano Nacional de Leitura, no Manual Escolar, não aparece identificado como tal.















Módulo 1:

Título: *A vida em palavras e imagens*













Género Textual: *Textos não literários*

<i>Obras presentes no Manual Escolar – Diálogos / Português 6.º ano</i>	<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>	<i>Plano Nacional de Leitura</i>		<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura</i>
		<i>Leitura Orientada</i>	<i>Leitura Autónoma</i>	
Texto 1 – Notícia Texto (adaptado): <i>Morre Knut, a Estrela do Zoo de Berlim</i> in <i>Diário de Notícias</i> , 20-03-2011 Autor: Desconhecido				
Texto 2 – Texto de opinião Texto (com supressões): <i>Televisor no quarto</i> in <i>Notícias Magazine</i> , 27-04-2008 Autor: Mário Cordeiro				



<p>Texto 3 – Crítica</p> <p>Texto: Crítica ao filme <i>RIO</i> in http://ipsilon.publico.pt/cinema/filme.aspx?id=279805 (consultado em 01-06-2011) Autor: Jorge Mourinha</p>				
<p>Texto 4 – Entrevista</p> <p>Texto (adaptado): <i>Mark Rowlands</i> in <i>Sábado</i>, 24-09-2009 Autora: Sofia Lobato</p>				
<p>Texto 5 – Publicidade</p> <p>Texto: <i>Iluminado é quem apaga a luz</i> in www.wwf.pt (consultado em s.d.) Autor: Desconhecido</p>				







<p>Texto 6 – Texto descritivo</p> <p>Texto: <i>Quinta da Abelheira</i> in <i>Público</i>, s.d.</p> <p>Autor: Humberto Lopes</p>				
<p>Texto 7 – Texto expositivo</p> <p>Texto (com supressões): <i>Personagem de fábulas com invulgar instinto de sobrevivência</i> in <i>Diário de Notícias</i>, 20-03-2011</p> <p>Autor: José Pedro Gomes</p>				
<p>Texto (excerto): <i>O Mais Pequeno Dos Continentes</i></p> <p>Livro: <i>A Europa Contada aos Jovens</i>²</p> <p>Autor: Jacques Le Goff</p> <p>Tradução de Luísa Ayala Botto</p> <p>Editora: Gradiva</p>				

Notas:





²A *Europa Contada aos Jovens*, do autor Jacques Le Goff, é um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada. Surge no Plano Nacional de Leitura, porém com outro título, nomeadamente: *A Europa Explicada aos Jovens*. No Manual Escolar, aparece identificado com o símbolo **Ler⁺**.



<p>Texto 8 – Biografia</p> <p>Texto (excerto): <i>Marie Curie</i></p> <p>Livro: <i>Marie Curie</i>³</p> <p>Autora: Beverly Birch</p> <p>Tradução de Eduardo Lourenço</p> <p>Editora: Ed. Replicação</p>				
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Notas:

³O livro *Marie Curie*, da autora Beverly Birch, é um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada. No Manual Escolar, aparece identificado com o símbolo **Ler⁺**.


<p>Texto 9 – Regulamento</p> <p>Texto: <i>PASSATEMPO E se eu fosse um bicho???</i></p> <p>in http://www.cm-aveiro.pt</p> <p>(consultado em 03-06-2011)</p> <p>Autor: Desconhecido</p>				
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------











Módulo 2:**Título:** *Histórias de todos os tempos***Género Textual:** *Texto Narrativo*

<i>Obras presentes no Manual Escolar – Diálogos / Português 6.º ano</i>	<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>	<i>Plano Nacional de Leitura</i>		<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura</i>
		<i>Leitura Orientada</i>	<i>Leitura Autónoma</i>	
Texto 1 – Romance Tradicional Texto: <i>A nau Catrineta</i> Livro: <i>Romanceiro</i> ⁴ Autor: Almeida Garrett Editora: Círculo de Leitores				
Texto 2 – Romance Tradicional Texto: <i>Bela Infanta</i> Livro: <i>Romanceiro</i> ⁴ Autor: Almeida Garrett Editora: Círculo de Leitores				

Notas:

⁴O livro *Romanceiro*, do autor Almeida Garrett, é um livro proposto pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico para Educação Literária no 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB. No Manual Escolar, aparece identificado com o símbolo .




Texto 3 – Conto Tradicional Texto (recontado): <i>Os macacos</i> Livro: <i>Contos Tradicionais Portugueses</i> Autor: Ataíde Oliveira Editora: Liv. Figueirinhas				
Texto 4 – Conto Maravilhoso Texto: <i>As três fiandeiras</i> Livro: <i>Contos de Grimm</i> ⁵ Autores: Jacob Grimm e Wilhelm Grimm Tradução de Graça Vilhena e Ana Castro Osório Editora: Relógio D'Água				



<p>Texto 5 – Conto Maravilhoso</p> <p>Texto: <i>Jorinda e Joringuel</i></p> <p>Livro: <i>Contos de Grimm</i>⁵</p> <p>Autores: Jacob Grimm e Wilhelm Grimm</p> <p>Tradução de Maria José Costa</p> <p>Editora: Civilização</p>				
<p>Texto 6 – Conto Maravilhoso</p> <p>Texto: <i>A menina e os sete corvos</i></p> <p>Livro: <i>Contos de Grimm</i>⁵</p> <p>Autores: Jacob Grimm e Wilhelm Grimm</p> <p>Tradução de Graça Vilhena e Ana Castro</p> <p>Osório</p> <p>Editora: Relógio D'Água</p>				

Notas:

⁵O livro *Contos de Grimm*, dos autores Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, é um livro proposto pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico para Educação Literária no 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, e também é um livro recomendado para o 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada. No Manual Escolar, aparece identificado com os símbolos **LER⁺** e .







Módulo 3:**Título:** *Histórias escritas em português***Género Textual:** *Texto Narrativo*

<i>Obras presentes no Manual Escolar – Diálogos / Português 6.º ano</i>	<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>	<i>Plano Nacional de Leitura</i>		<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura</i>
		<i>Leitura Orientada</i>	<i>Leitura Autónoma</i>	
Texto 1 – Excerto Narrativo Texto (excerto): <i>Lucas e Pandora</i> Livro: <i>Três histórias de amor</i> ⁶ Autor: Álvaro Magalhães Editora: ASA				

Notas:





⁶O livro *Três histórias de amor*, do autor Álvaro Magalhães é um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada. No Manual Escolar, aparece identificado com o símbolo **LER⁺**.



Texto 2 – Excerto Narrativo Texto: <i>O príncipe perfeito</i> Livro: <i>Três Histórias do Futuro</i> ⁷ Autora: Luísa Ducla Soares Editora: Civilização Ed.				
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Notas:









⁷O livro *Três Histórias do Futuro*, da autora Luísa Ducla Soares é um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada. No Manual Escolar, aparece identificado com o símbolo **LER⁺**.

Texto 3 – Excerto Narrativo Texto: <i>Lembranças</i> Livro: <i>A Casa das Bengalas</i> ⁸ Autor: António Mota Editora: Edições Gailivro				
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Notas:

⁸O livro *A Casa das Bengalas*, do autor António Mota é um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada. No Manual Escolar, aparece identificado com o símbolo **LER⁺**.



Texto 4 – Excerto Narrativo Texto: <i>As vontades</i> Livro: <i>A Bolsa Amarela</i> Autora: Lygia Bojunga Nunes Editora: Edinter				
Texto 5 – Crónica Texto: <i>O viajante clandestino</i> Livro: <i>Cronicando in</i> <i>Novas Literaturas Africanas de</i> <i>Língua Portuguesa</i> , vol. 6 Autor: Mia Couto				







Módulo 4:

Título: *Histórias do mundo*

Género Textual: *Texto Narrativo*

<i>Obras presentes no Manual Escolar – Diálogos / Português 6.º ano</i>	<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>	<i>Plano Nacional de Leitura</i>		<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura</i>
		<i>Leitura Orientada</i>	<i>Leitura Autónoma</i>	
Texto 1 – Excerto narrativo Texto: <i>Sindbad, o Marinheiro</i> Livro: <i>As Mil e Uma Noites</i> Adaptação de Martins da Rocha Editora: Ed. Edinter				



<p>Texto 2 – Excerto narrativo</p> <p>Texto: <i>Na toca do coelho</i></p> <p>Livro: <i>As aventuras de Alice no País das Maravilhas e Alice do Outro Lado do Espelho</i> ¹⁰</p> <p>Autor: Lewis Carroll</p> <p>Tradução de Margarida Vale de Gato</p> <p>Editora: Relógio D'Água</p>				
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Notas:





¹⁰*As Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Alice do Outro Lado do Espelho*, do autor Lewis Carroll é um livro recomendado para o 3.º CEB, destinado a Leitura Autónoma. No Manual Escolar, aparece identificado com o símbolo **LER⁺**.

<p>Texto 3 – Excerto narrativo</p> <p>Texto: <i>Robinson Crusoe</i></p> <p>Livro: <i>Robinson Crusoe</i>¹¹</p> <p>Autor: Daniel Defoe</p> <p>Tradução de Américo de Carvalho</p> <p>Editora: Publicações Europa-América</p>				
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Notas:

¹¹O livro *Robinson Crusoe*, do autor Daniel Defoe, é um livro proposto pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico para Educação Literária no 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, e também é um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada. Apesar de pertencer às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, no Manual Escolar, aparece identificado apenas com o símbolo **LER⁺**.





<p>Texto 4 – Excerto narrativo</p> <p>Texto: <i>Dom Quixote de la Mancha</i></p> <p>Livro: <i>Dom Quixote Contado às Crianças</i></p> <p>Autora: Rosa Navarro Durán</p> <p>Tradução de António Rebordão Navarro</p> <p>Editora: Ed. Campo das Letras</p>				
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------



Módulo 5:

Título: *Histórias policiais e do futuro*









Género Textual: *Texto Narrativo*

<i>Obras presentes no Manual Escolar – Diálogos / Português 6.º ano</i>	<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>	<i>Plano Nacional de Leitura</i>		<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura</i>
		<i>Leitura Orientada</i>	<i>Leitura Autónoma</i>	
Texto 1 – Conto Policial Texto: <i>Assalto à estação</i> Livro: <i>Incríveis Puzzles Policiais</i> ¹² Autor: Jim Sukach Tradução de Joana Rosa Editora: Replicação				

Notas:

¹²O livro *Incríveis Puzzles Policiais*, do autor Jim Sukach, é um livro recomendado para o 5.º e para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada para alunos sem hábitos de leitura. No Manual Escolar, aparece identificado com o símbolo **LER⁺**.







<p>Texto 2 – Conto Policial</p> <p>Texto: <i>Azar, pílulas e chá de hortelã</i></p> <p>Livro: <i>Xequê ao luar</i></p> <p>Autor: Wolfgang Ecke</p> <p>Tradução de Maria da Conceição Ribeiro da Costa</p> <p>Editora: Verbo</p>				
<p>Texto: <i>Polícia Secreta</i></p> <p>Livro: <i>Aventuras e desventuras de Quim e Filipe – 12</i></p> <p>Autor: Hergé</p> <p>Editora: Verbo</p>				



Texto 3 – Ficção Científica Texto: <i>Jogo real</i> Livro: <i>O Centro do Labirinto</i> ¹³ Autor: Agustín Fernández Paz Tradução de Isabel Ramalheite Editora: AMBAR				
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Notas:

¹³O livro *O Centro do Labirinto*, do autor Agustín Fernández Paz, é um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada. No Manual Escolar, aparece identificado com o símbolo **Ler⁺**.




Texto 4 – Ficção Científica Texto: <i>O velho Max</i> Livro: <i>O Mercador da Galáxia</i> ¹⁴ Autor: Pedro Freire Costa Editora: Ed. Bizâncio				
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Notas:

¹⁴O livro *O Mercador da Galáxia*, do autor Pedro Freire Costa é um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada. No Manual Escolar, aparece identificado com o símbolo **Ler⁺**.











Módulo 6:**Título:** *Vamos ao teatro!***Género Textual:** *Texto Dramático*

<i>Obras presentes no Manual Escolar – Diálogos / Português 6.º ano</i>	<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>	<i>Plano Nacional de Leitura</i>		<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura</i>
		<i>Leitura Orientada</i>	<i>Leitura Autónoma</i>	
Texto 1 – Texto Dramático (excerto) Texto: <i>A guerra do tabuleiro de xadrez</i> Livro: <i>Histórias com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas</i> ¹³ Autor: Manuel António Pina Editora: Porto Editora				

Notas:



¹³O livro *Histórias com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas*, do autor Manuel António Pina é um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada. No Manual Escolar, aparece identificado com o símbolo **Ler⁺**.



Texto 2 – Texto Dramático (excerto) <p>Texto: <i>O pilha-galinhas</i> Livro: <i>O Saco de Mentiras</i> Autor: Vergílio Alberto Vieira Editora: Ed. Caminho</p>				
Texto 3 – Texto Dramático (excerto) <p>Texto: <i>A arca</i> Livro: <i>Os Piratas</i>¹⁴ Autor: Manuel António Pina Editora: Porto Editora</p>				





Notas:

¹⁴O livro *Os Piratas*, do autor Manuel António Pina, é um livro proposto pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico para Educação Literária no 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, e também é um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade do 2.º

CEB, destinado a Leitura Orientada. No Manual Escolar, aparece identificado com os símbolos  e .



Módulo 7:**Título:** *A música das palavras***Género Textual:** *Texto poético*









<i>Obras presentes no Manual Escolar – Diálogos / Português 6.º ano</i>	<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>	<i>Plano Nacional de Leitura</i>		<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura</i>
		<i>Leitura Orientada</i>	<i>Leitura Autónoma</i>	
Texto 1 – Cantiga Popular (Portugal) Texto (adaptado): <i>Cantiga dos Reis</i> Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i> ¹⁵ Seleção de Sophia de Mello Breyner Andresen Editora: Porto Editora				




- Ausente



- Presente

<p>Texto 2 – Romance Popular (Portugal)</p> <p>Texto: <i>Lenda de Santa Iria</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				
<p>Texto 3 – Violeta Figueiredo (Portugal)</p> <p>Texto: <i>Alforreca e Faneca</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autora: Violeta Figueiredo</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				











<p>Texto 4 – Sidónio Muralha (Portugal)</p> <p>Texto: <i>Boa noite</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Sidónio Muralha</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				
<p>Texto 5 – Eugénio de Andrade (Portugal)</p> <p>Texto: <i>O pastor</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Eugénio de Andrade</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				











- Ausente



- Presente

<p>Texto: <i>Canção de Leonoreta</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Eugénio de Andrade</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				
<p>Texto 6 – Odylo Costa (Brasil)</p> <p>Texto: <i>A borboleta</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Odylo Costa</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				



<p>Texto: <i>Os coelhinhos</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Odylo Costa</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				
<p>Texto 7 – Mutimati (Moçambique)</p> <p>Texto: <i>O burro</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Mutimati</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				




- Ausente




- Presente

<p>Texto 8 – Manuel Bandeira (Brasil)</p> <p>Texto: <i>Trem de ferro</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Manuel Bandeira</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				
<p>Texto: <i>Acalanto de John Talbot</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Manuel Bandeira</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				







<p>Texto 9 – Bocage (Portugal)</p> <p>Texto: <i>A cigarra e a formiga</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Bocage</p> <p>Traduzido de La Fontaine</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				
<p>Texto 10 – Gomes Leal (Portugal)</p> <p>Texto: <i>A rainha de Kachmir</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Gomes Leal</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				





<p>Texto 11 – Fernando Sylvan (Portugal)</p> <p>Texto: <i>Meninas e meninos</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Fernando Sylvan</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				
<p>Texto 12 – Daniel Filipe (Cabo Verde)</p> <p>Texto: <i>Romance de Tomasiinho-Cara-Feia</i></p> <p>Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵</p> <p>Autor: Daniel Filipe</p> <p>Seleção de Sophia de Mello Breyner</p> <p>Andresen</p> <p>Editora: Porto Editora</p>				



<p>Texto 13 – António Baticã Ferreira (Guiné-Bissau) Texto: <i>País natal</i> Livro: <i>Primeiro Livro de Poesia</i>¹⁵ Autor: António Baticã Ferreira Seleção de Sophia de Mello Breyner Andresen Editora: Porto Editora</p>				
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Notas:

¹⁵O livro *Primeiro Livro de Poesia*, da Seleção de Sophia de Mello Breyner Andresen, é um livro proposto pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico para Educação Literária no 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, e também é um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, destinado a Leitura Orientada. No Manual Escolar, aparece identificado com os símbolos  e .



<i>Género Textual</i>	<i><u>Pertence apenas às</u> Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>	<i><u>Pertence apenas ao</u> Plano Nacional de Leitura</i>	<i><u>Pertence tanto às</u> Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, <u>como ao</u> Plano Nacional de Leitura</i>	<i><u>Não pertence nem às</u> Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, <u>nem ao</u> Plano Nacional de Leitura</i>	<i>Total</i>
Texto não Literário	Zero Textos	Dois Textos	Zero Textos	Nove Textos	Onze Textos
Texto Narrativo	Dois Textos	Sete Textos	Quatro Textos	Oito Textos	Vinte e um Textos
Texto Dramático	Zero Textos	Um Texto	Um Texto	Dois Textos	Quatro Textos
Texto Poético	Zero Textos	Um Texto	Dezasseis Textos	Zero Textos	Dezassete Textos
<i>Total</i>	Dois Textos	Onze Textos	Vinte e um Textos	Dezanove Textos	Cinquenta e três Textos

ANEXOS

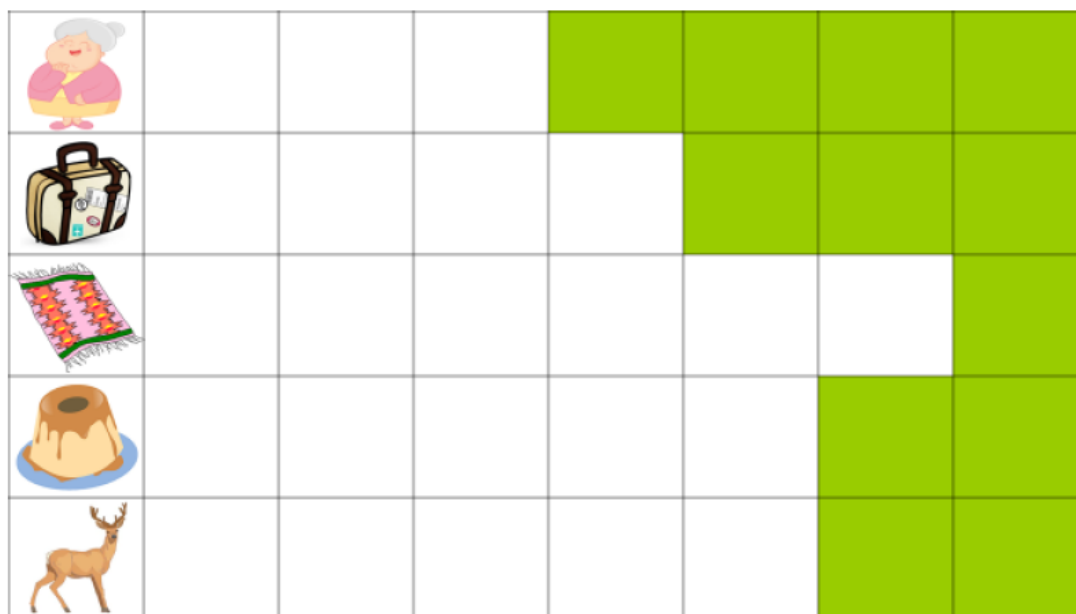
Anexo I – Comboio das Letras, Carruagem da Letra D.



Anexo II – Caixinha das Palavras: *As Palavras que eu já sei...*



Anexo III – Cartão do Jogo Loto das Palavras (exemplo).



Anexo IV – Colar de Contas.

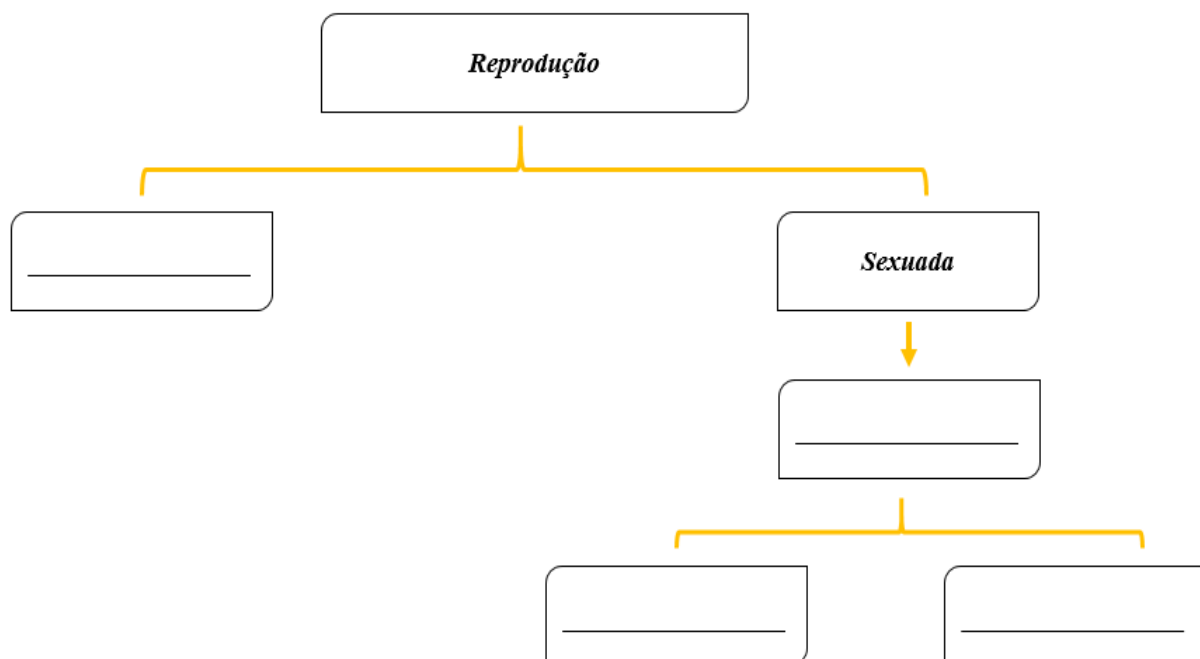


Anexo V – Mapa de Conceitos: Reprodução.

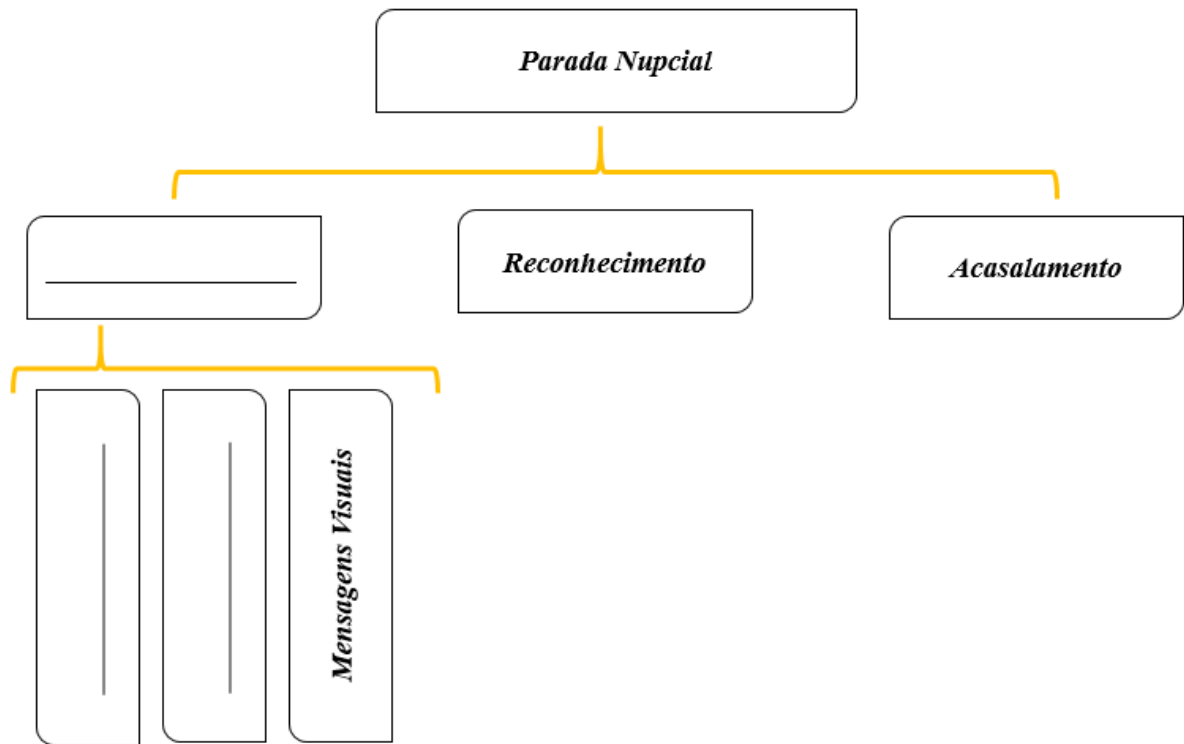
Ficha de Trabalho de Ciências Naturais – 5.º Ano

Nome: _____ Nº: ____ Turma: _____ Data: ____/____/____

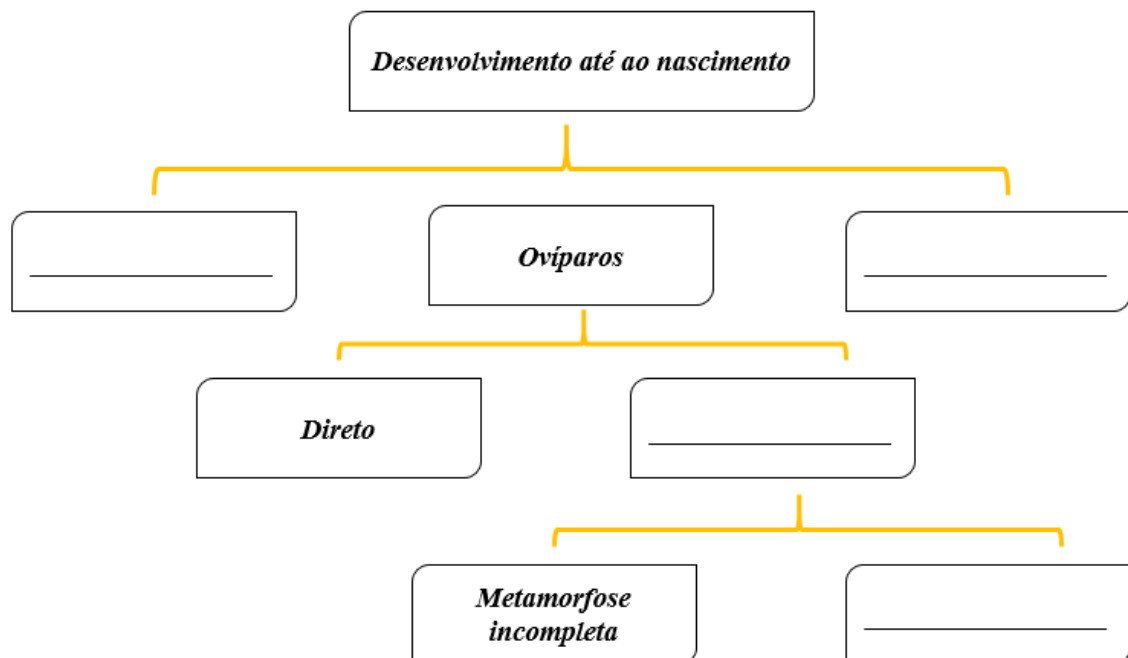
1. Completa convenientemente os esquemas seguintes, preenchendo os espaços em branco.



Legenda: Fecundação, Interna, Assexuada e Externa.

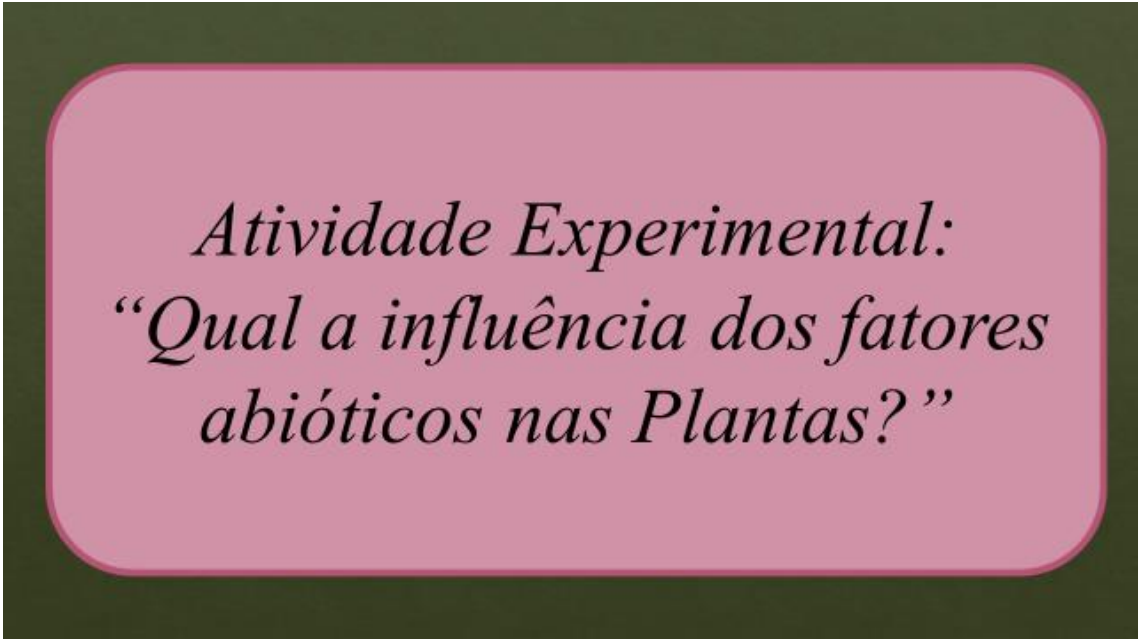


Legenda: Mensagens Sonoras, Comunicação e Mensagens Odoríferas.

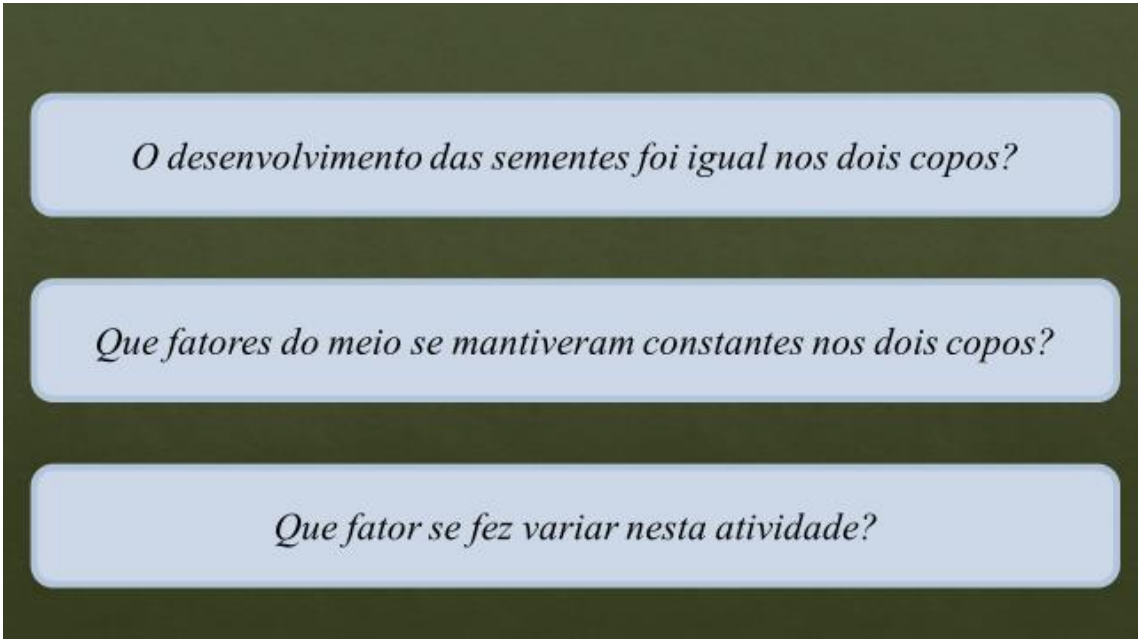


Legenda: Metamorfose completa, Indireto, Vivíparos e Ovovivíparos.

Anexo VI – Atividade Experimental: *Qual a influência dos fatores abióticos nas Plantas?*



*Atividade Experimental:
“Qual a influência dos fatores
abióticos nas Plantas?”*



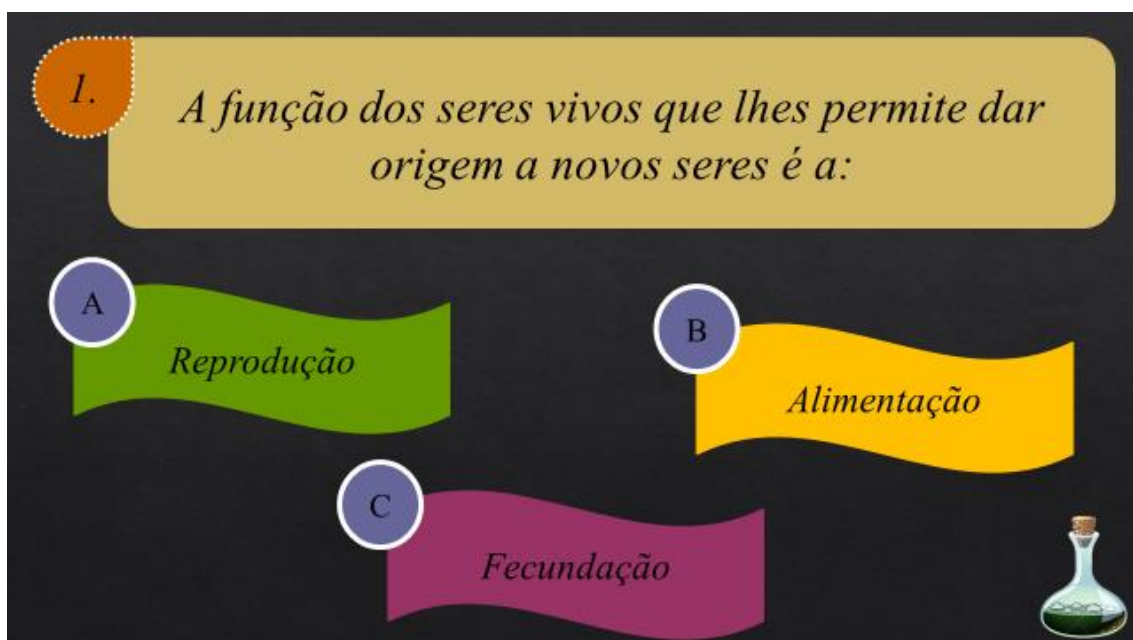
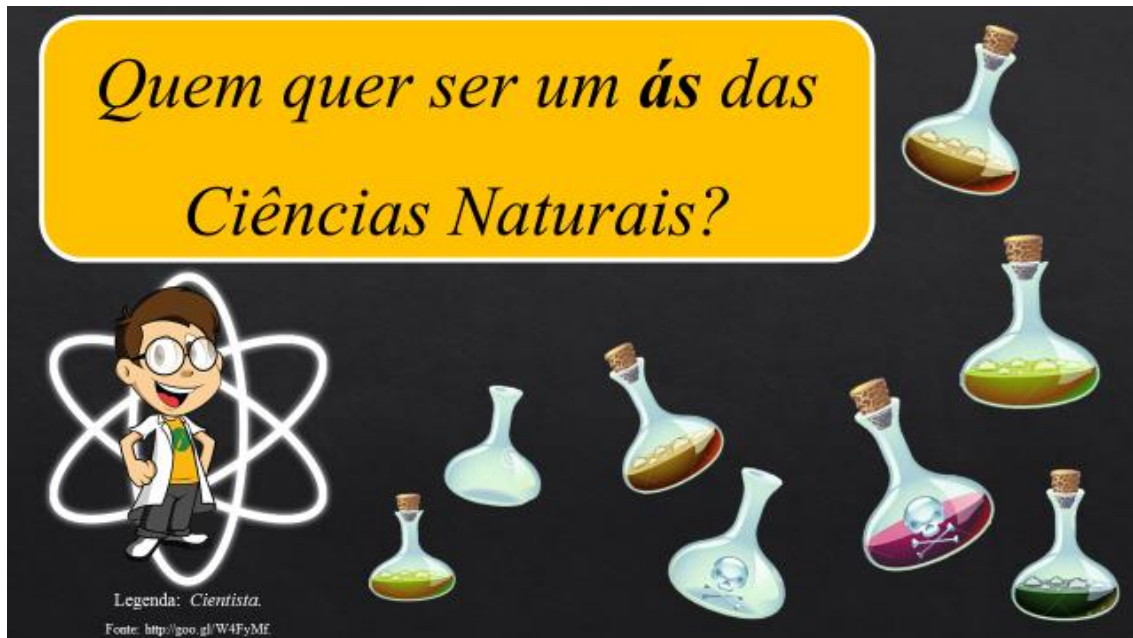
O desenvolvimento das sementes foi igual nos dois copos?

Que fatores do meio se mantiveram constantes nos dois copos?

Que fator se fez variar nesta atividade?

Legenda: Diapositivo dos aspetos a concluir com a Atividade Experimental.

Anexo VII – Jogo: *Quem quer ser um ás das Ciências Naturais?*





Anexo VIII – Folha de respostas do Jogo: *Quem quer ser um ás das Ciências Naturais?*

Ficha de Trabalho de Ciências Naturais – 5.º Ano

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Rodeia a opção correta (A, B ou C):

- 1) A B C
- 2) A B C
- 3) A B C
- 4) A B C
- 5) A B C
- 6) A B C
- 7) A B C
- 8) A B C
- 9) A B C
- 10) A B C
- 11) A B C
- 12) A B C
- 13) A B C
- 14) A B C
- 15) A B C
- 16) A B C
- 17) A B C
- 18) A B C
- 19) A B C
- 20) A B C



Legenda: *Cientista*.
Fonte: <http://goo.gl/W4FyMf>.

Anexo IX – Guião de exploração do audiovisual: *Memórias da Prisão Política*

Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 6.º Ano

Nome: _____ **Nº:** ____ **Turma:** _____ **Data:** ____/____/____

Nome da testemunha: _____

Análise do conteúdo

1. Em que período da História de Portugal ocorreu o acontecimento relatado?

2. Qual é o acontecimento referido?

3. Por quem foi presa a testemunha?

4. Quanto tempo esteve preso?

5. A quantos dias de tortura foi submetido o preso?

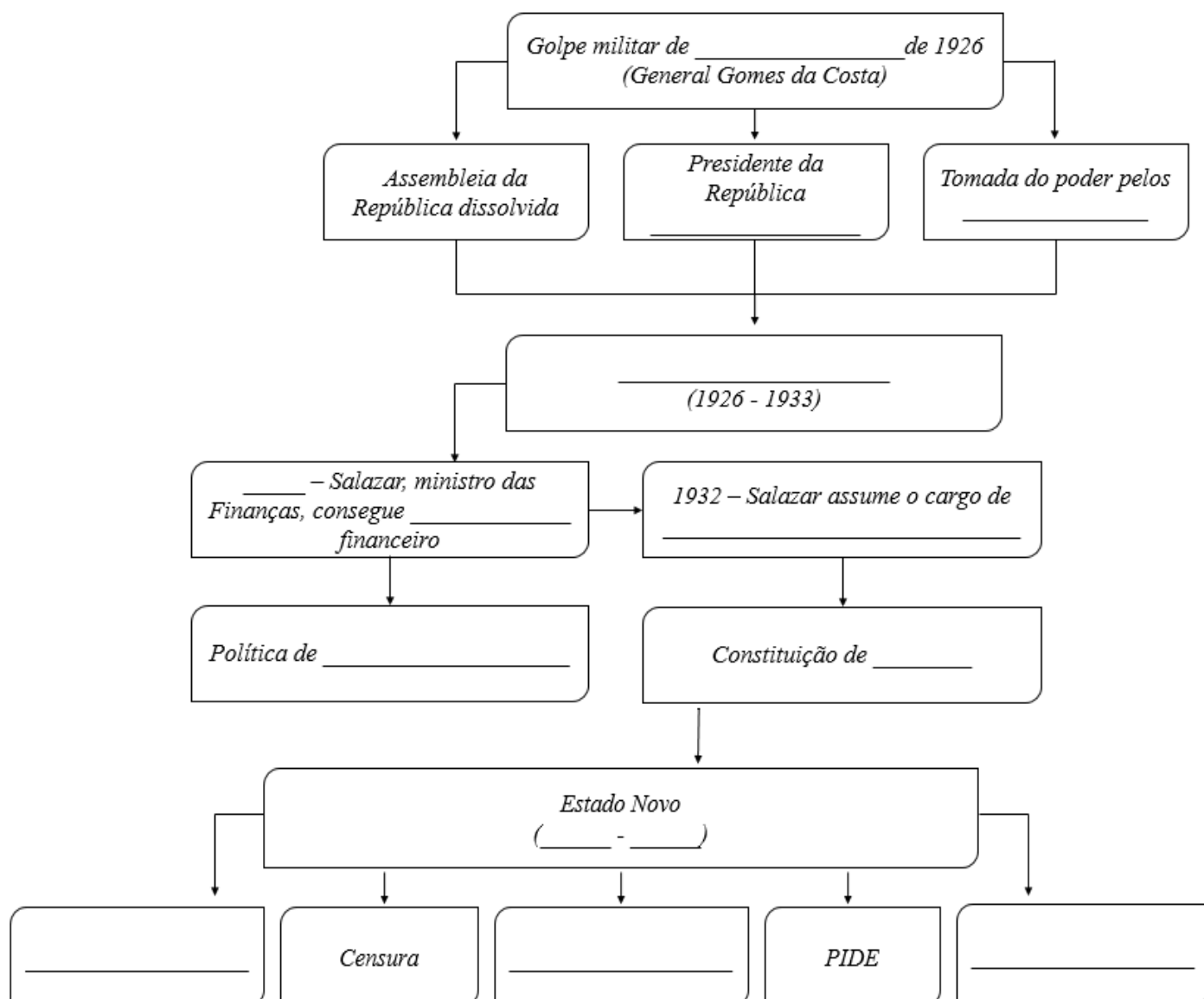
6. A que tipos de tortura foi sujeito?

Anexo X – Mapa de Conceitos: *Estado Novo*

Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 6º Ano

Nome: _____ Nº: ____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Completa convenientemente os esquemas seguintes, preenchendo os espaços em branco.



Bom Trabalho!

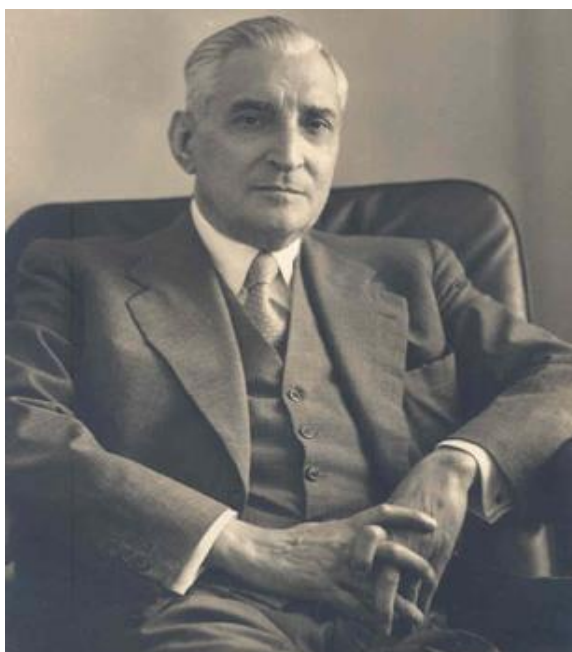
Anexo XI – Ficha de Trabalho: *Biografia de Salazar*

Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 6º Ano

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Biografia de Salazar

1. Realiza uma pequena pesquisa sobre a vida de Salazar em livros, enciclopédias, Internet e/ou outros recursos. Com a informação que encontrares preenche a ficha biográfica que se segue.



Nome completo:

Local, data de nascimento:

_____, _____

Formação Académica:

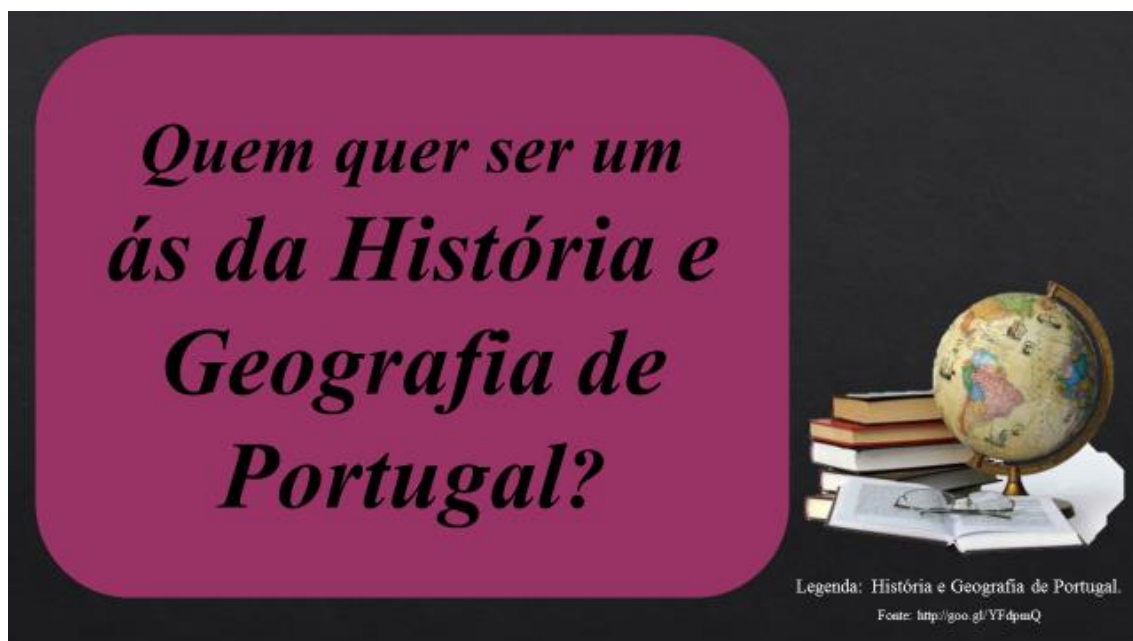
Profissões:

Cargos Políticos:

Local, data de falecimento:

_____, _____

Anexo XII – Jogo: Quem quer ser um ás da História e Geografia de Portugal?



Anexo XIII – Folha de respostas do Jogo: *Quem quer ser um ás da História e Geografia de Portugal?*

Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 6.º Ano

Nome: _____ Nº: ____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Rodeia a opção correta (A, B ou C):

1. A B C

2. A B C

3. A B C

4. A B C

5. A B C

6. A B C

7. A B C

8. A B C

9. A B C

10. A B C

11. A B C

12. A B C

13. A B C

14. A B C

15. A B C

16. A B C

17. A B C

18. A B C

19. A B C

20. A B C

21. A B C

22. A B C

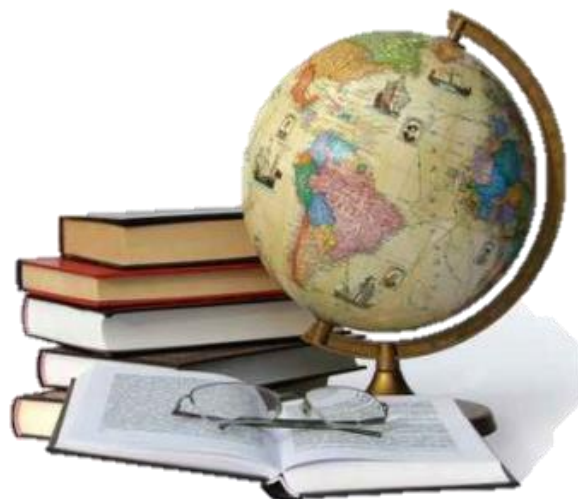
23. A B C

24. A B C

25. A B C

_____ Questões certas

Assinatura do aluno que corrigiu:



Legenda: História e Geografia de Portugal.

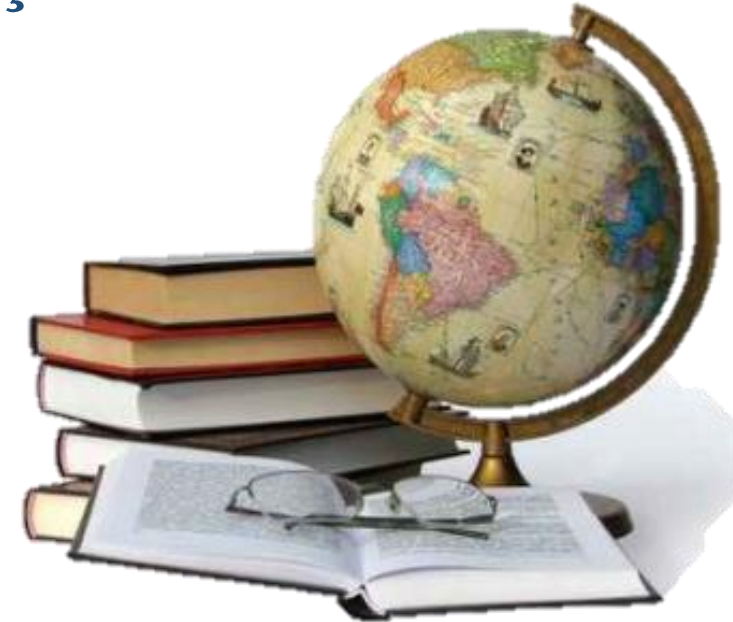
Fonte: <http://goo.gl/YFdpmQ>

Boa Sorte!

Anexo XIV – Certificado de Participação no Jogo: *Quem quer ser um ás da História e Geografia de Portugal?*

Certificado de Participação

Certifica-se que o(a)
aluno(a) _____, *número* ____
da turma C, do 6.º Ano, participou no Jogo: “Quem
quer ser um ás da História e Geografia de
Portugal?”.



Legenda: História e Geografia de Portugal.

Fonte: <http://goo.gl/YFdpmQ>

Escola Básica de Eugénio de Castro, 24 de abril de 2015

A professora estagiária de História e Geografia de Portugal:

Inês Martins

Anexo XV – Produção Escrita (exemplo)

Escrita – Texto Dramático

Bom trabalho!

Imagina o que poderá ter acontecido aos dois Conselheiros a partir do momento em que foram demitidos pelo Sultão Sabichão.

Imagina como passou a ser a vida do Sultão Sabichão e no Palácio Real sem os conselhos de Sabe-Tudo e de Tudo-Sabe.



Legenda: Sultão.
Fonte: <http://goo.gl/zKMd9a>.

Anexo XVI – Jogo *Recorda!*



1.

Os poemas apresentam características que o permitem reconhecer.

A

Verdadeiro

B

Falso

«A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir [n]a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.»

(Nóvoa, 1993)